

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**  
**FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS**  
**HUMANAS DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA**

**ANA LUÍZA FERREIRA LUCENA**

**A geografia da educação de jovens e adultos na cidade de São Paulo:** um estudo da oferta  
nas redes municipal e estadual entre 2015 e 2024

**The geography of youth and adult education in the city of São Paulo:**  
a study of the offer in the municipal and state system between 2015 and  
2024

São Paulo  
2025

ANA LUÍZA FERREIRA LUCENA

**A geografia da educação de jovens e adultos na cidade de São Paulo:** um estudo da oferta nas redes municipal e estadual entre 2015 e 2024

Trabalho de Graduação Integrado (TGI) apresentado ao Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Bacharel em Geografia.

Área de Concentração: Geografia Humana

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Girotto

São Paulo  
2025

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

L935g      Lucena, Ana Luiza  
A geografia da educação de jovens e adultos na cidade de São Paulo: um estudo da oferta nas redes municipal e estadual entre 2015 e 2024 / Ana Luiza Lucena; orientador Eduardo Giroto - São Paulo, 2025. 70 f.

TGI (Trabalho de Graduação Individual)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Geografia.

1. Geografia da educação. 2. Educação de jovens e adultos. 3. Políticas educacionais. 4. Direito à cidade. I. Giroto, Eduardo, orient. II. Título.

LUCENA, Ana Luíza Ferreira. **A geografia da educação de jovens e adultos na cidade de São Paulo:** um estudo da oferta nas redes municipal e estadual entre 2015 e 2024. Trabalho de Graduação Integrado (TGI) apresentado à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Bacharel em Geografia.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

Julgamento \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

Julgamento \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

Julgamento \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

Julgamento \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

Dedico este trabalho a minha avó Luzia,  
que, com sua luz, iluminou o mundo para que  
eu pudesse caminhar por ele.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais e à minha família, por acreditarem e incentivarem que um dia isso fosse possível. À minha mãe, em especial, por me mostrar o mundo com outros olhos e por me fazer entender, desde muito cedo, que vale a pena sonhar outras possibilidades.

Ao meu professor e orientador Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Eduardo Girotto, pela disposição e pelos apontamentos que, ao longo dessa trajetória, permitiram-me enxergar os limites e potencialidades deste trabalho.

Aos meus amigos de curso, em especial Dawson, Douglas, Yone, Marina e Sophia, com quem compartilhei muitos momentos deste trabalho e me ajudaram quando me senti perdida, ao Geovanny, Jefte, Wini e Lu que fizeram meus dias na CET e na USP mais leves, à Árizla e Milena que, junto com Yone e Dawson, me permitiram um lar durante a graduação e foram como uma família nesse período. Ao meu querido amigo Dan, que me tirou as melhores risadas e hoje guardo memórias e saudades. Aos meus amigos João Gabriel, Mateus, Matheus, Jack e Gustavo que conheci lá em 2019 na primeira escola em que trabalhei e que fizeram renascer a minha vontade em lecionar. A todos que, de alguma forma, cruzaram meu caminho ao longo desses anos todos na Geografia e fizeram deles anos cheios de histórias e momentos que mudaram significativamente minha vida e minha forma de ver o mundo.

Ao Luca, pela companhia nas aulas de estatística e nos croissants de chocolate na lanchonete da Letras, lá em 2019, e hoje por compartilhar a vida e por fazer questão de comemorar cada parágrafo novo aqui escrito.

À Semana de Geografia e à professora Glória, projeto ao qual me dediquei por vários anos da graduação e que contribuiu significativamente para minha formação enquanto geógrafa, professora e pessoa. Ao Laboratório de Ensino e Material Didático, Lemadi, e à querida Wal, que me acolheram nesses anos todos e foram um refúgio para muitos cafés e conversas boas.

Aos meus alunos e companheiros de trabalho do CIEJA Aluna Jéssica Nunes Herculano, lugar onde essa pesquisa começou e que me fez sentir, pela primeira vez, professora.

*“O Brasil foi inventado de cima  
para baixo, autoritariamente.  
Precisamos reinventá-lo em outros  
termos.”*

Paulo Freire

## RESUMO

LUCENA, Ana Luíza Ferreira. **A geografia da educação de jovens e adultos na cidade de São Paulo**: um estudo da oferta nas redes municipal e estadual entre 2015 e 2024. 70 f. Trabalho de Graduação Individual (TGI) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

Este trabalho tem como objetivo analisar como a educação de jovens e adultos se apresenta no espaço geográfico da cidade de São Paulo. Como procedimento metodológico, realiza revisão bibliográfica nos temas e utiliza os dados do Censo Escolar entre os anos de 2015 e 2024 relativos à oferta da EJA por meio das redes estadual e municipal de ensino, através do mapeamento da distribuição das escolas que possuem atendimento da modalidade e da evolução desse atendimento entre os anos selecionados. Permite, assim, a comparação entre as redes, entre a necessidade de atendimento educacional e sua oferta por parte do poder público. Reflete, também, sobre os atravessamentos da dimensão socioespacial nas políticas educacionais da EJA e as relações entre o acesso ao direito à educação e o direito à cidade. Como principal resultado, constata-se a queda progressiva no atendimento em todo o território paulistano em ambas as redes e a não garantia do direito à educação de jovens e adultos. Junto a isso, revela a importância do campo da Geografia da Educação na compreensão da organização do território e sua relação com a elaboração e implementação de políticas públicas educacionais.

Palavras-chave: Geografia da Educação. Educação de jovens e adultos. Políticas educacionais. Direito à cidade.

## ABSTRACT

LUCENA, Ana Luíza Ferreira. **The geography of youth and adult education in the city of São Paulo:** a study of the offer in the municipal and state system between 2015 and 2024. 70 f. Trabalho de Graduação Individual (TGI) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

This study aims to analyze how Youth and Adult Education is represented within the geographical space of the city of São Paulo. As a methodological approach, it conducts a literature review on the subject and utilizes data from the School Census (2015–2024) regarding the provision of EJA in both the state and municipal education systems. The research maps the distribution of schools offering this type of service and examines its evolution over the selected years. This allows for comparisons between the two education systems, highlighting the gap between the demand for educational support and the supply provided by public authorities. The study also reflects on the socio-spatial dimension of EJA policies and the intersection between the right to education and the right to the city. The main finding is a progressive decline in enrollment across São Paulo in both systems, along with a persistent failure to ensure the right to education for youth and adults. At the same time, the study underscores the relevance of Geography of Education in understanding territorial organization and its connection to the development and implementation of public educational policies.

Keywords: Geography of Education. Youth and adult education. Educacional policies. Right to the city.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Pessoas de 15 anos ou mais de idade, total e as não alfabetizadas por município em 2022.....	22
Tabela 2: Pessoas de 18 anos ou mais segundo nível de instrução por município em 2022.....	23
Tabela 3: Distritos com taxas mais baixas de população não alfabetizada em São Paulo, 2022 .....	24
Tabela 4: Distritos com taxas mais altas de população não alfabetizada em São Paulo, 2022 .....	25
Tabela 5: Modalidades de oferta da EJA no Município de São Paulo.....	33
Tabela 6: Atendimento EJA Ensino Fundamental pela rede estadual na cidade de São Paulo .....	20

## LISTA DE MAPAS

Mapa 1: Índice de população não alfabetizada por distrito em São Paulo, 2022.....	26
Mapa 2: Taxa de Abandono Escolar na 1ª série do Ensino Médio (2019) - Município de São Paulo.....	27
Mapa 3: Distribuição espacial dos Ciejas por DRE na cidade de São Paulo - 2020.....	36
Mapa 4: Distribuição espacial dos Ciejas na cidade de São Paulo segundo ano de fundação 2020.....	37
Mapa 5: Oferta da EJA na rede estadual por distrito em São Paulo, 2015.....	43
Mapa 6: Oferta da EJA na rede estadual por distrito em São Paulo, 2024.....	44
Mapa 7: Oferta da EJA na rede municipal por distrito em São Paulo, 2015.....	45
Mapa 8: Oferta da EJA na rede municipal por distrito em São Paulo, 2024.....	46
Mapa 9: Perda de unidades educacionais da rede estadual com atendimento da EJA por distrito em São Paulo entre 2015 e 2024.....	48
Mapa 10: Perda de unidades educacionais da rede estadual com atendimento da EJA por distrito em São Paulo entre 2015 e 2024.....	49

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Evolução do número de Unidades Educacionais (UEs) com atendimento da EJA por rede na cidade de São Paulo, de 2015 a 2024.....	38
Gráfico 2: Evolução do número de turmas da EJA por rede na cidade de São Paulo, de 2015 a 2024.....	38
Gráfico 3: Evolução do número de matrículas da EJA por rede na cidade de São Paulo, de 2015 a 2024.....	39

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEEJA	Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos
CIEJA	Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos
DRE	Diretoria Regional de Ensino
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências para Jovens e Adultos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA	Movimento de Alfabetização
SEDUC-SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SIG	Sistema de Informações Geográficas
SME/SP	Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
PEI	Programa de Ensino Integral
PEP	Programa de Educação nas Prisões
PNE	Plano Nacional de Educação
QGIS	Sistema de informações geográficas para trabalhar com mapas e informações geográficas
UE	Unidade de Ensino

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>1. TRAÇANDO UMA GEOGRAFIA DA EDUCAÇÃO.....</b>	<b>14</b>
1.1. POR QUE UMA GEOGRAFIA DA EDUCAÇÃO?.....	14
1.2. POR QUE UMA GEOGRAFIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS?.....	21
<b>2. A OFERTA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA CIDADE DE     SÃO PAULO.....</b>	<b>29</b>
2.1. POLÍTICAS E ORGANIZAÇÃO DA REDE ESTADUAL DE SÃO PAULO.....	30
2.2. POLÍTICAS E ORGANIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO.....	32
<b>3. A GEOGRAFIA DA EJA NA CIDADE DE SÃO PAULO .....</b>	<b>41</b>
3.1. USO DO GEOPROCESSAMENTO NO LEVANTAMENTO DE INDICADORES EDUCACIONAIS.....	41
3.2. QUEDA DO ATENDIMENTO DA EJA NA CIDADE DE SÃO PAULO.....	42
3.3 O ACESSO A EJA E O DIREITO À CIDADE.....	52
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>56</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>58</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>62</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>70</b>

## INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96) é a modalidade da Educação Básica destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade dos estudos na infância ou adolescência. Seu reconhecimento legal efetiva-se no período de redemocratização brasileira, em que a Constituição Federal de 1988 e depois a LDB em 1996 estabelecem a educação fundamental como direito público subjetivo dos jovens e adultos e responsabiliza as três esferas de governo, em regime de colaboração, pela provisão de cursos e exames para aqueles que tivessem baixa escolaridade. Em 2009, a Emenda Constitucional Nº59 amplia a obrigatoriedade da educação básica de quatro a dezessete anos e assegura sua oferta gratuita a todos aqueles que a ela não tiveram acesso na idade própria.

As perspectivas de um novo posicionamento da modalidade na agenda das políticas educacionais não se materializaram pois, ao longo da década de 1990, a reforma do Estado e o ajuste macroeconômico, orientados por princípios neoliberais, levaram o governo federal a se afastar do papel indutor das políticas de ensino de jovens e adultos, configurando-se um sistema educacional cada vez mais descentralizado (DI PIERRO, 2014). Nesse cenário, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, o FUNDEF, através da Emenda Constitucional nº 14/1996, estabeleceu um regime de fundos contábeis para financiamento da educação, priorizando a expansão das matrículas no Ensino Fundamental de crianças e adolescentes e a valorização de seus professores. No entanto, essa política deixou a EJA de fora como beneficiária após veto do então presidente Fernando Henrique Cardoso, como uma medida de contenção do gasto social público.

Nos anos 2000, o governo Lula volta a incluir a EJA na agenda da administração federal por meio de programas desconcentrados de alfabetização, elevação de escolaridade, capacitação profissional e certificação via exames (DI PIERRO, 2014). Em 2007, é criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, o FUNDEB (Lei nº 11.494/2007), em substituição ao FUNDEF, que passa a incluir as matrículas na escolarização de jovens e adultos em seus cálculos. A modalidade foi incluída também nos programas de assistência estudantil como merenda, transporte escolar e no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), com início em 2007. A literatura das políticas educacionais indica que o financiamento é

ponto chave para inserção efetiva da EJA no sistema de educação básica. Apesar das contradições e da insuficiência do FUNDEB em relação à EJA<sup>1</sup>, como o menor coeficiente de ponderação no cálculo de custo por aluno as condições materiais criadas por ele eram relativamente melhores que o cenário anterior, o que gerou a expectativa de ampliação da modalidade pelos estados e municípios.

O Plano Nacional de Educação (PNE) implantado em 2014 definiu também algumas metas direcionadas ao público da EJA, como: ampliação da escolaridade média da população de 18 a 29 anos de idade; elevação da taxa de alfabetização da população com 15 anos; e a oferta da EJA integrada à educação profissional (Brasil, 2014).

Todavia, ao contrário das expectativas frente a esses avanços dos direitos educativos nas legislações e da institucionalização das políticas de EJA, o que se observa no cenário nacional, sobretudo a partir de 2007, é uma progressiva queda do número de matrículas e turmas da modalidade (DI PIERRO, 2014). Em 2024, o Censo Escolar (INEP, 2024) registrou 2.391.319 matrículas na educação de jovens e adultos – uma redução de 198 mil alunos em comparação a 2023 e o menor número da série histórica. Em 10 anos, a modalidade perdeu 1,2 milhão de vagas em todo o território nacional. Esses números contrastam com o quadro de escolaridade da população brasileira apontados no último Censo IBGE (IBGE, 2022), que estimou 11,4 milhões de pessoas maiores de 15 anos não alfabetizadas (7%), 49,3 milhões sem instrução ou com ensino fundamental incompleto (32%) e 23,7 milhões com ensino médio incompleto (15,4%). No município de São Paulo, essa tendência segue nas redes estadual e municipal, as principais redes de atendimento da modalidade. Entre 2015 e 2024, a cidade perdeu 53,6% das matrículas totais na educação de jovens e adultos, de acordo com o Censo Escolar (INEP, 2015; INEP, 2024).

Dito isso, este trabalho situa-se sobre o cenário das políticas públicas de educação básica de jovens e adultos na cidade de São Paulo. Tem como objetivo revelar a geografia da oferta da EJA no território paulistano através das redes estadual e municipal, a fim de compreender o fenômeno de fechamento da modalidade. Para tanto, com base nas informações do Censo Escolar do INEP entre os anos de 2015 e 2024, foram realizados mapeamentos da distribuição espacial das escolas estaduais e municipais que possuem

---

<sup>1</sup> O FUNDEB redesenhou as normas de cooperação entre as três esferas de governo para o financiamento de todas as fases e modalidades da educação básica, passando a incluir gradualmente a educação de jovens e adultos em seus cálculos. Contudo, essa modalidade foi contemplada com o menor coeficiente de ponderação (inicialmente 0,7 e posteriormente 0,8 do valor de referência) até o final de 2023, quando foi aumentado a 1, igualando-se ao padrão urbano; além disso, o Fundo estabelecia um teto de gastos destinados à EJA, fixado em 15%, até o ano de 2020, quando essa trava foi reitada a partir da Lei nº 14.113/2020.

atendimento da modalidade nos ensinos fundamental e médio de forma presencial, utilizando-se o Sistema de Informações Geográficas (SIG). Verifica também como a ciência geográfica contribui para analisar as políticas públicas educacionais, interpretando-as a partir da dimensão socioespacial e das dinâmicas urbanas da metrópole.

O trabalho, portanto, é organizado em três principais capítulos: o primeiro, “Traçando uma geografia da educação” dedica-se a fundamentação teórica, trazendo a relevância da Geografia da Educação para a compreensão das políticas educacionais e, de maneira mais específica, da educação de jovens e adultos.

O segundo, “A oferta da educação de jovens e adultos na cidade de São Paulo”, apresenta a oferta da EJA pelas redes estadual e municipal na cidade de São Paulo, partindo de um breve histórico da modalidade no município e chegando a um panorama da configuração das redes e sua articulação no período analisado.

Por fim, o terceiro capítulo, “A geografia da EJA na cidade de São Paulo”, apresenta o mapeamento da evolução da oferta da EJA nos anos de 2015 e 2024, investigando a espacialização intraurbana dos dados encontrados a fim de entender como a geografia de uma política educacional está relacionada ao debate da problemática urbana e do direito à cidade. Considera-se neste trabalho, então, que o direito à educação no contexto urbano está inserido na perspectiva do direito à cidade (LEFEBVRE, 2001). Da mesma forma, a negação desse direito atua como um elemento da reprodução da desigualdade socioespacial, atrelada a outros como habitação, mobilidade e trabalho que marcam a vida cotidiana de grande parte dos estudantes jovens e adultos.

# 1 TRAÇANDO UMA GEOGRAFIA DA EDUCAÇÃO

## 1.1 Por que uma geografia da educação?

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), é conhecido como o principal indicador da qualidade educacional brasileira na atualidade. A fim de oferecer subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais, o Ideb é calculado através dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), constituindo-se como instrumento central na condução das políticas educacionais<sup>2</sup>.

Foi a partir dos anos 1990 que as escolas brasileiras passaram a ser submetidas a uma série de esforços com o objetivo de quantificar a qualidade educacional<sup>3</sup>. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), aplicado inicialmente em 1990, foi a primeira iniciativa brasileira de levantamento de dados de desempenho do sistema educacional brasileiro em escala nacional<sup>4</sup>. Os índices de desempenho educacional estão hoje presentes nas três esferas de governabilidade, como o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp)<sup>5</sup>, promovido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), e o Índice de Desenvolvimento da Educação Paulistana (IDEP)<sup>6</sup>, pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP). Apesar da variedade de iniciativas, os sistemas de avaliações que buscam mensurar o processo de ensino e aprendizagem seguem um formato bastante padronizado: médias de desempenho dos estudantes, taxas de aprovação e reprovação e abandono escolar.

Ainda que medidas recentes buscaram contextualizar as métricas de aprendizado atentando-se para informações sobre o nível socioeconômico dos alunos, essas ainda não

---

<sup>2</sup> BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>.

<sup>3</sup> De acordo com Oliveira (2020), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) estimulou a implementação da lógica de aumento da eficiência nos gastos públicos, que passa a mensurar quantitativamente a qualidade educacional, priorizando as avaliações padronizadas nas análises das políticas educacionais. (Oliveira, 2020, p. 18)

<sup>4</sup> BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Disponível em: <https://ces.ibge.gov.br/base-de-dados/metadados/inep/sistema-nacional-de-avaliacao-da-educacao-basica-saeb.html#:~:text=Hist%C3%B3rico:,pela%20primeira%20vez%20em%201990>.

<sup>5</sup> SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. IDESP. Disponível em: <https://dados.educacao.sp.gov.br/story/idesp>.

<sup>6</sup> SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Índice de Desenvolvimento da Educação Paulistana - IDEP. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/idep/>

conseguiram se estabelecer de maneira significativa, ficando desatualizadas ou mesmo descontinuadas<sup>7</sup>. Nesse cenário, pode-se dizer que os grandes índices educacionais refletem pouco sobre as características socioespaciais, econômicas e culturais dos estudantes e dos territórios onde cada escola está inserida.

Do mesmo modo, na formulação de planos e políticas educacionais atuais, podemos observar um padrão de regras universais e objetivas, em que as particularidades socioeconômicas e culturais dos estudantes têm aparecido timidamente como pontos a serem considerados. No que tange às questões socioespaciais, o Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>8</sup> estabelece na Meta 8 elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados ao IBGE (BRASIL, 2014), trazendo diferenciações entre a escolaridade das populações urbana e rural e priorizando o atendimento à região de menor escolaridade, no caso a Região Nordeste, além de reconhecer uma questão racial nos dados de escolaridade. Essa, portanto, é a única diferenciação apresentada pelo Plano em relação aos educandos brasileiros, que, por consequência, são colocados, no restante do documento, como sujeitos universais, ocultando o acúmulo das desigualdades socioespaciais a que estão submetidos.

Em contrapartida, alguns estudos têm evidenciado outros pontos importantes a serem considerados ao formular as políticas educacionais e suas práticas. Érnica e Batista (2012) em “Educação e desigualdades: educação em territórios de alta vulnerabilidade social” buscaram entender qual o impacto da vulnerabilidade social sobre as oportunidades educacionais em escolas localizadas na Subprefeitura de São Miguel Paulista, identificando o recorte como um território vulnerável segundo o Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS)<sup>9</sup>. Os autores encontraram uma relação na qual quanto maior o nível de vulnerabilidade social do entorno das escolas, mais limitada tende a ser a qualidade de oportunidades educacionais oferecidas,

---

<sup>7</sup> O INEP criou em 2014 o Indicador de Nível Socioeconômico - NSE e tinha como base até então questionários respondidos em 2015, tendo sido atualizado apenas em 2019 e depois em 2021. (Cf.: INEP, “Indicador de nível socioeconômico (Inse) das escolas”. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/nivel-socioeconomico>). Já a Secretaria de Educação de São Paulo criou o seu Índice de Nível Socioeconômico (INSE), definido como parâmetro ao IDESP em 2010, mas que não tem sido atualizado desde então (SEDUC-SP. Programa de Qualidade da Escola. Disponível em: [https://dados.educacao.sp.gov.br/sites/default/files/Nota%20tecnica\\_2018.pdf](https://dados.educacao.sp.gov.br/sites/default/files/Nota%20tecnica_2018.pdf)). A falta de atualização e consistência desses indicadores prejudica a avaliação das políticas educacionais, podendo levar a diagnósticos rasos, desconsiderando a condição heterogênea da educação pública e as últimas modificações na desigualdade espacial. (Oliveira, 2020, p. 43)

<sup>8</sup> BRASIL. MEC. Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005/2014. Disponível em:

<https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>

<sup>9</sup> Índice criado pela Fundação Seade. Disponível em: <http://ipvs.seade.gov.br/view/pdf/ipvs/metodologia.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2025.

de acordo com o desempenho das escolas no IDEB e dos alunos na Prova Brasil. Em Torres et al. (2008) é identificada uma diferenciação entre as escolas de periferia e escolas de áreas centrais, revelando piores condições escolares nas regiões periféricas das cidades e metrópoles brasileiras de acordo com notas do SARESP<sup>10</sup>. Percebe-se, nesse movimento, que as políticas educacionais realizam-se não apenas dentro das unidades educacionais, mas também estão inseridas em dinâmicas espaciais diferenciadas.

No Brasil, as primeiras pesquisas que se propuseram a relacionar espaço e educação como tema de investigação foram, na realidade, no campo da Sociologia da Educação. Segundo levantamento bibliográfico de Oliveira<sup>11</sup>, esse debate surgiu a partir da década de 1960, mas ganhou força nos anos 1990. Nomes como Luiz Pereira<sup>12</sup>, Marília Sposito<sup>13</sup> e Haroldo da Gama Torres<sup>14</sup> passaram a olhar para a escola para além de seus muros e pensá-la junto ao contexto de seu entorno. Essa visão aparece especialmente em estudos sobre a questão da urbanização brasileira e as transformações socioespaciais que a acompanhavam, como as políticas de expansão da escola pública entre as décadas de 1940 e 1970 e o consequente acesso da classe trabalhadora a esse equipamento. Esses autores se propuseram a pensar o espaço - sobretudo o espaço urbano - como uma das dimensões que compõem os fenômenos educacionais, assim como entender de que forma a escola está imbricada em seu território e como estabelece relações com seu entorno. Principalmente na obra de Sposito (1993), são abordadas as lutas da classe trabalhadora que passou a ocupar as franjas da cidade pela garantia de escolas públicas para seus filhos, trazendo a questão das periferias para o debate educacional. Essa questão depois é aprofundada nos trabalhos de Torres, ao olhar para as desigualdades educacionais através das influências das condições do entorno, encaminhando também o debate da segregação urbana (TORRES; FERREIRA; GOMES, 2005).

Essas primeiras pesquisas na interface educação, sociedade e espaço indicam que a escola pública está imersa no conjunto de relações sócio-espaciais que compõem a realidade urbana. Ainda que com enfoques distintos, o que se desdobra dos trabalhos mencionados é o reconhecimento

---

<sup>10</sup> O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) é uma avaliação realizada anualmente pela Secretaria Estadual de Educação em todas as escolas públicas estaduais de ensino.

<sup>11</sup> João Victor Pavesi de Oliveira, em sua tese “Geografia, escola e política educacional: um estudo do Programa Ensino Integral (PEI) (2011-2019) na cidade de São Paulo”, realiza uma revisão da literatura da Sociologia da Educação que traz debates iniciais relacionando educação e espaço.

<sup>12</sup> Em sua obra “A escola numa área metropolitana (1967)”, na qual desenvolve a noção de um “sistema escola-área escolar”.

<sup>13</sup> Em “O Povo vai à escola” (1992) e “A Ilusão Fecunda” (1993).

<sup>14</sup> Em seus trabalhos com o Centro de Estudos da Metrópole (CEM), junto a outros pesquisadores como Maria Paula Ferreira, Sandra Gomes e Eduardo Marques.

indireto da importância do espaço na definição das condições educacionais de cada escola. A partir desses trabalhos, nota-se como a localização das unidades de ensino (UEs) possuem uma interação com: a comunidade próxima, nas diversas escalas e com os múltiplos agentes; com os outros equipamentos urbanos do entorno; e com as diferenças espaciais presentes que promovem distintas formas de acesso à educação. Essas características são facilmente reconhecidas a partir das contribuições teórico-metodológicas oferecidas pela Geografia na análise crítica das políticas educacionais. Além do mais, apontam como a luta pela educação, assim como pela cidade, estão intrinsecamente relacionadas à efetivação dos direitos sociais. (OLIVEIRA, 2020, p. 24)

No campo da Geografia esse debate aprofunda-se e estabelece uma criticidade frente às produções no campo da sociologia: romper com uma perspectiva de espaço apenas como palco dos fenômenos sociais, e entendê-lo como um produto da ação humana, de natureza social (OLIVEIRA, 2020). Nessa perspectiva, as aproximações entre educação e espaço como objeto de pesquisa caminham no sentido de ir além de uma utilização do conhecimento geográfico para os temas da educação, ou mesmo de estudos que se limitam a descrições quantitativas da distribuição das unidades educacionais. Trata-se, desse modo, do crescimento de pesquisas que identificam uma influência mútua e ativa entre espaço e educação.

Importante pontuar que a pesquisa parte da concepção de espaço como produção<sup>15</sup> social essencial para o modo de produção capitalista, carregada não só de materialidades como também de intencionalidades<sup>16</sup> marcadas pelo conflito de classes. Nessa condição, entende-se aqui que a estrutura educacional cumpre um papel de produção e organização do espaço fundamental no capitalismo moderno (MIRANDA, 1992), capaz de reproduzir seus padrões de desigualdade. Ao mesmo passo, a dinâmica desigual da produção do território e seus conflitos refletem na educação, assinalando também a realidade educacional enquanto produto das condições espaciais. Assim, a realidade educacional é, ao mesmo tempo, produto e produção de uma complexidade sócio-espacial (OLIVEIRA, 2020, p. 44).

a ciência geográfica, vinculada a teoria social crítica, edificou a ideia de que, quando os fenômenos sociais são observados pelo viés geográfico, conflitos inerentes ao processo de (re)produção do capitalismo são revelados. Contrariando a omissão dos

---

<sup>15</sup> A noção de produção do espaço advém da Geografia Crítica dos anos 1970, na qual “permite, assim, superar a ideia de espaço como palco da ação humana possibilitando a compreensão da dimensão social do espaço produzido por uma sociedade diferenciada por classes.” (CARLOS, 2015, p.9).

<sup>16</sup> Seguindo as percepções de REGUERA (2021) em diálogo com a perspectiva miltoniana de intencionalidade, em que pontua “tendo em vista que o processo contraditório envolve não somente os interesses do grande capital, mas também o movimento antagônico que as classes que vivem do trabalho se colocam frente a ele. [...] Vale dizer que a localização e a distribuição dos elementos espaciais em sua materialidade não perdem importância, mas devem ser complementados por uma visão que contemple o movimento do/no espaço no processo de realização de intencionalidades diversas. É no tensionamento entre capital e trabalho que ocorrem a (re)produção do espaço social e a produção do espaço.” (REGUERA, 2021, p.34).

agentes públicos em contextualizar o fenômeno educacional, reconhece-se a existência de uma Geografia na e da escola/educação. Sendo na, quando tratando dos diálogos entre Educação e Geografia, mediados pelo debate curricular e formação de professores; e da, por entender que o fenômeno educacional, invariavelmente, particulariza-se ao estabelecer conexões com seu contexto espacial. (OLIVEIRA, 2020, p.44)

Portanto, para entender como se espacializam as políticas educacionais, é preciso interpretá-las através da compreensão das dinâmicas urbanas inseridas no modo de produção capitalista, assumindo que estão entranhadas nos processos de urbanização, mesmo que de forma velada. Mais do que isso, é fundamental que as desigualdades territoriais e educacionais sejam consideradas no contexto das especificidades da formação socioespacial brasileira, em que

nos termos propostos por Santos (1987), que assinala a distribuição territorialmente desigual de equipamentos públicos e privados, com impactos na garantia dos direitos e no pleno exercício da cidadania. No que se refere ao direito à educação, é imprescindível que essa especificidade da dinâmica territorial brasileira seja considerada nos diferentes momentos das políticas educacionais (elaboração, execução e avaliação), com intuito de compreender como contribuem para a produção do território e de suas desigualdades (de classe, raça, etnia, gênero, geográfica, etc.), bem como podem induzir transformações territoriais em direção à equidade. (CATELLI, DI PIERRO, GIROTO, 2019, p. 459)

Dentro das diversas possibilidades de abordagem metodológica das pesquisas que se propõem a relacionar a condição espacial e os fenômenos educacionais, o presente trabalho elabora uma cartografia digital através do Sistema de Informações Geográficas (SIG), a fim de correlacioná-la às dinâmicas e conflitos urbanos em suas várias escalas. Segundo Taylor (2009), o crescimento da cartografia digital nas pesquisas em Educação é de grande contribuição, destacando as possibilidades de análise espacial através dela: visualizar e interagir com os dados espaciais, tornando-os mais acessíveis e trazendo novas possibilidades de tratamento; elaborar estatísticas espaciais avançadas, como análises de rede e análises estatísticas ponderadas geograficamente, viabilizando a compreensão de dinâmicas espaciais complexas.

Dessa forma, este trabalho situa sua fundamentação teórico-conceitual no campo da Geografia da Educação em uma perspectiva crítica e tem como pressuposto a defesa da educação como um direito humano universal. Entende o espaço como produção social e condição para a compreensão das desigualdades educacionais, sob a perspectiva de que a luta pelo direito à educação é também a luta pelo direito à cidade (LEFEBVRE, 2008). Pretende, desse modo, contribuir tanto para a ciência geográfica como para a ciência educacional,

identificando-o na fronteira das duas áreas de conhecimento (KULESZA, 2013).

## 1.2 Por que uma geografia da educação de jovens e adultos?

A partir dessa compreensão inicial sobre a necessidade de articular o debate educacional com a dinâmica espacial, esse segundo momento situa a pesquisa dentro da Educação de Jovens e Adultos. Para isso, destaca-se aqui os trabalhos realizados pelo Coletivo de Estudo e Pesquisa em Geografia e Educação de Jovens e Adultos (GeoEJA) e pelo Laboratório de Investigação, Ensino e Extensão em Educação de Jovens e Adultos (LIEJA) na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), aqui trazidos na figura dos professores Ênio Serra e Emílio Reguera Rua, na contribuição para uma Geografia da Educação de Jovens e Adultos do Rio de Janeiro, assim como os trabalhos da professora Maria Clara di Pierro e professores Eduardo Giroto e Roberto Cattelli Jr. para a realidade da cidade de São Paulo (CATELLI JR; DI PIERRO; GIROTO, 2019).

Em sua tese de doutorado<sup>17</sup>, Reguera (2021) propõe a seguinte pergunta como central: de que forma a produção do espaço do município do Rio de Janeiro, marcada por profundas desigualdades socioespaciais, condiciona a distribuição espacial da demanda e da oferta de escolarização de jovens e adultos trabalhadores? Diante do questionamento, assume-se que: 1- há profundas desigualdades socioespaciais no município do Rio de Janeiro; e 2- a produção do espaço condiciona a distribuição espacial tanto da demanda quanto da oferta de uma modalidade específica da educação, que é a EJA. Na pesquisa aqui desenvolvida, esses dois pressupostos também são pontos de partida da análise, trazendo-os para a realidade do município de São Paulo.

O segundo pressuposto justifica-se na fundamentação teórica apresentada anteriormente que estabelece que os fenômenos educacionais, e aqui estão inclusas as dimensões de oferta e demanda, são atravessados por uma condição espacial.

No caso da capital paulistana, as desigualdades e injustiças na distribuição da renda e dos serviços públicos estão associadas também à concentração espacial, envolvendo separação e segregação dos grupos sociais (TORRES *et al*, 2003). De acordo com o Censo Demográfico de 2022 (IBGE, 2022), apesar de apresentar taxas de analfabetismo inferiores às médias nacional (7%) e estadual (3,11%), São Paulo é o município brasileiro com maiores

---

<sup>17</sup> Em sua tese “Políticas públicas da educação de jovens e adultos no território usado do Rio de Janeiro” (2021), Emílio apresenta o resultado do acúmulo de um trabalho de anos como militante e pesquisador da EJA junto ao Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Rio de Janeiro e ao Coletivo de Estudos e Pesquisa em Geografia e Educação de Jovens e Adultos (GeoEJA – sediado na Ilha do Fundão – UFRJ).

números absolutos de jovens e adultos considerados analfabetos (de acordo com a classificação do IBGE, não sabem ler ou escrever um bilhete simples), contabilizando 245.357 pessoas (2,58%). Além disso, 1.897.054 pessoas não tinham instrução ou não concluíram o ensino fundamental, e 1.298.431 tinham o fundamental completo e médio incompleto, o que representava 20,91% e 14,32% dos paulistanos com 18 anos ou mais, respectivamente. Todo esse grupo configura a demanda potencial<sup>18</sup> por Educação de Jovens e Adultos nas etapas do ensino fundamental e médio.

Tabela 1 - Pessoas de 15 anos ou mais de idade, total e as não alfabetizadas por município em 2022

Pessoas de 15 anos ou mais de idade, total e as não alfabetizadas				
Ano - 2022				
#	Município	Alfabetização		
		Total	Não Alfabetizadas	Taxa Não Alfabetizadas (%)
1	São Paulo (SP)	9.498.693	245.357	2,58%
2	Rio de Janeiro (RJ)	5.178.922	120.796	2,33%
3	Fortaleza (CE)	1.979.968	111.278	5,62%
4	Salvador (BA)	2.012.011	69.481	3,45%
5	Recife (PE)	1.225.194	67.090	5,48%

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Censo Demográfico de 2022 (IBGE, 2022).

<sup>18</sup> O indicador de demanda potencial da educação de jovens e adultos, que para Reguera (2021) é elaborado como Demanda Potencial para a Educação de Jovens e Adultos - Ensino Fundamental (DPEJAF), nos ajuda a evidenciar a importância do debate da Geografia da Educação com recorte na EJA. No presente trabalho, o indicador de demanda é ampliado para todo o público da educação de jovens e adultos, incluindo também os jovens e adultos que não concluíram o ensino médio. Dessa forma, entende-se aqui como população potencialmente demandante da EJA jovens e adultos com 15 anos ou mais sem instrução ou com o Ensino Fundamental incompleto e jovens e adultos com 18 anos ou mais que não concluíram o Ensino Médio. Esse indicador é fornecido pelos dados de escolarização e alfabetização da população através do Censo Demográfico do IBGE.

Tabela 2 - Pessoas de 18 anos ou mais segundo nível de instrução por município em 2022

Pessoas de 18 anos ou mais de idade, por nível de instrução						
Ano - 2022						
#	Município	Nível de instrução				
		Total	Sem instrução e fundamental incompleto	Taxa sem instrução e fundamental incompleto (%)	Fundamental completo e médio incompleto	Taxa fundamental completo e médio incompleto (%)
1	São Paulo (SP)	9.070.322	1.897.054	20,91%	1.298.431	14,32%
2	Rio de Janeiro (RJ)	4.955.147	988.278	19,94%	761.544	15,37%
3	Fortaleza (CE)	1.882.484	474.763	25,22%	299.687	15,92%
4	Salvador (BA)	1.925.615	418.197	21,72%	303.035	15,74%
5	Brasília (DF)	2.161.332	378.697	17,52%	257.912	11,93%

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Censo Demográfico de 2022 (IBGE, 2022).

Com o objetivo de investigar como se espacializa a oferta da EJA pelas redes municipais e estaduais de ensino no município de São Paulo, é necessário compreender inicialmente como se caracteriza a distribuição da população potencialmente demandante pela EJA na escala intramunicipal<sup>19</sup>. Dessa forma, é apresentado um breve panorama do indicador de alfabetização, destrinchados pelos 96 distritos do município.

<sup>19</sup> Até o momento em que o trabalho foi finalizado, o IBGE ainda não havia divulgado os microdados correspondentes ao Nível de instrução da população, o que fez com que esta pesquisa não conseguisse analisar esses dados na escala intramunicipal, empobrecendo o debate acerca da distribuição da população potencialmente demandante pela EJA no município de São Paulo.

Tabela 3 – Distritos com taxas mais baixas de população não alfabetizada em São Paulo, 2022

Pessoas de 15 anos ou mais de idade, total e as não alfabetizadas			
Ano - 2022			
Distrito	Alfabetização		
	Total	Não Alfabetizadas	Taxa Não Alfabetizados(%)
Moema	71.639	60	0,08%
Consolação	48.315	70	0,14%
Jardim Paulista	72.996	130	0,18%
Pinheiros	58.272	119	0,20%
Perdizes	90.778	196	0,22%
Itaim Bibi	89.375	202	0,23%
Vila Mariana	113.385	302	0,27%
Alto de Pinheiros	32.876	98	0,30%
Saúde	114.394	414	0,36%
Tatuapé	86.901	438	0,50%
Santo Amaro	73.841	373	0,51%
Lapa	65.758	341	0,52%
Santana	100.633	549	0,55%
Bela Vista	55.097	366	0,66%
Butantã	45.586	307	0,67%

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Censo Demográfico de 2022 (IBGE, 2022).

A Tabela 4 identifica os 10 distritos que apresentam as taxas mais altas de população não alfabetizada. Marsilac sobressai em primeiro lugar com 7,05%, destoando dos seguintes, que possuem todas taxas inferiores a 5%. O distrito de Marsilac está localizado no extremo sul da cidade, na divisa com os municípios de São Bernardo do Campo (SP), São Vicente (SP), Itanhaém (SP), Juquitiba (SP) e Embu-Guaçu (SP). Apresenta a menor população total do município, com 11.451 pessoas (IBGE, 2022), sendo 59% população negra (pretos e pardos) e 41,91% residente em área rural. Possui também cerca de 2% de população indígena e abriga parte da Terra Indígena Tenondé Porã (IBGE, 2022). Os demais distritos que lideram o ranking das piores taxas também estão nas periferias dos extremos da zona sul (Parelheiros, Jardim Ângela, Grajaú, Pedreira e Jardim São Luís) e da zona leste (Iguatemi, Jardim Helena e São Rafael). Dos distritos listados, todos possuem maioria da população negra (IBGE, 2022)<sup>20</sup>.

<sup>20</sup> O número de pessoas que se autodeclararam pardos é maior em todos os 10 distritos. O IBGE considera a população negra como o conjunto das pessoas residentes que se autodeclararam como pretas e pardas (IBGE, 2022).

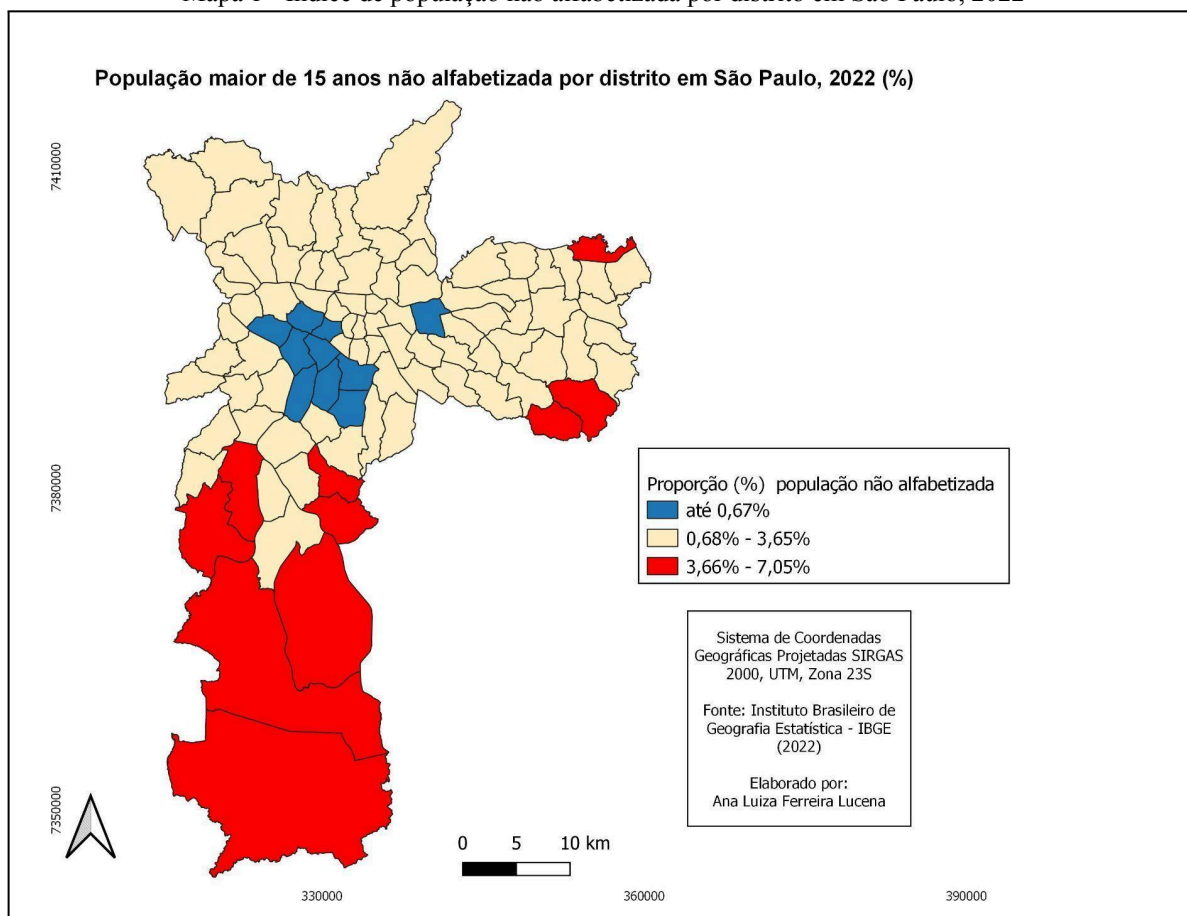
Tabela 4 – Distritos com taxas mais altas de população não alfabetizada em São Paulo, 2022

Pessoas de 15 anos ou mais de idade, total e as não alfabetizadas			
Ano - 2022			
Distrito	Alfabetização		
	Total	Não Alfabetizadas	Taxa Não Alfabetizados(%)
Marsilac	9.362	660	7,05%
Parelheiros	125.157	6.222	4,97%
Jardim Ângela	257.545	12.628	4,90%
Grajaú	318.334	14.305	4,49%
Iguatemi	122.534	5.421	4,42%
Jardim Helena	107.218	4.545	4,24%
Pedreira	135.289	5.631	4,16%
São Rafael	121.929	4.996	4,10%
Jardim São Luís	219.237	8.183	3,73%
Cidade Ademar	211.071	7.715	3,66%

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Censo Demográfico de 2022 (IBGE, 2022).

Desse modo, mantendo o que Catelli Jr., Di Pierro e Girotto (2019) apontaram no levantamento dos dados do Censo 2010, o Mapa 1 demonstra como a distribuição da população analfabeta e com baixa escolaridade segue acompanhando os padrões de segregação socioespacial na cidade de São Paulo, que acumula vulnerabilidades sociais e promove uma segregação social e racial. Muitas vezes camuflados em estatísticas municipais, esses dados podem omitir uma desigualdade espacial, assim como um grande número de sujeitos que tiveram o direito à educação básica negado.

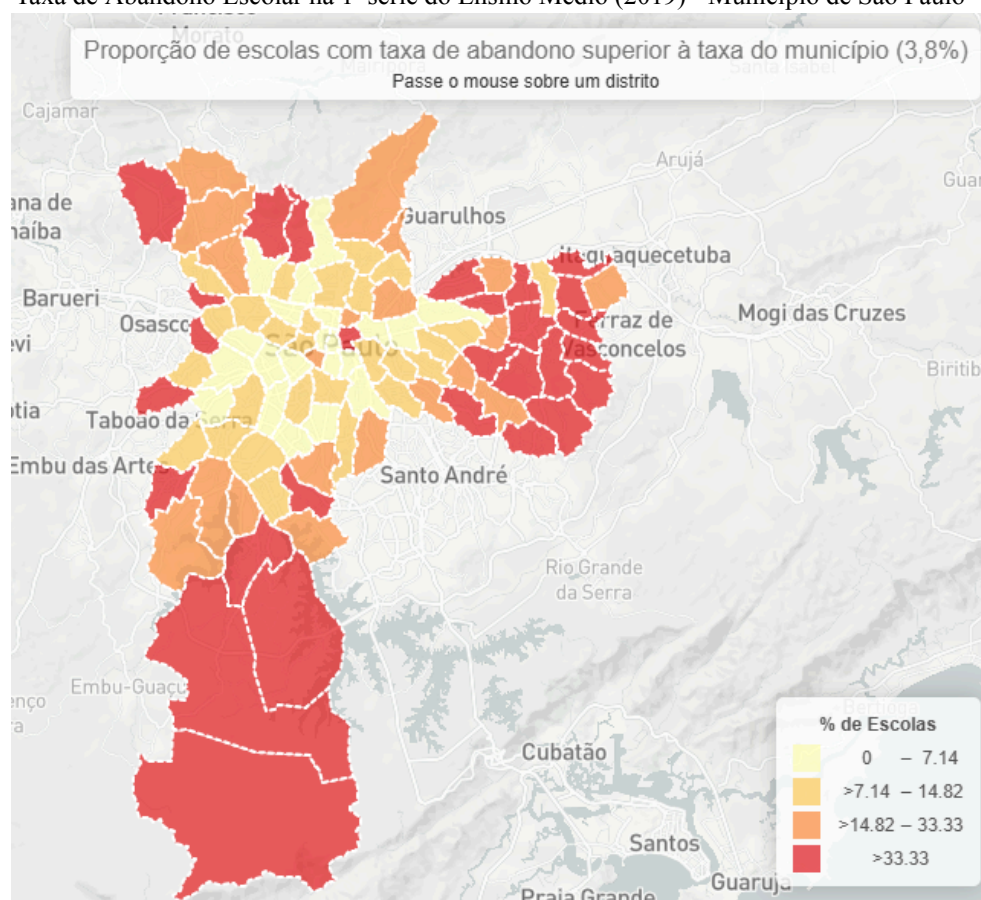
Mapa 1 - Índice de população não alfabetizada por distrito em São Paulo, 2022



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Censo do IBGE de 2022 (IBGE, 2022).

Somam-se a esse cenário outros indicadores educacionais que podem aprofundar a compreensão das desigualdades educacionais e da demanda potencial pela EJA na cidade de São Paulo, como reprovações sistemáticas e abandono escolar. O Mapa 2 apresenta a Taxa de Abandono Escolar na 1ª série do Ensino Médio segundo os distritos do município. Mais uma vez, é possível perceber a distribuição desigual das taxas, que concentram valores mais elevados nas zonas sul e leste, extremos das zonas norte e oeste, bem como alguns enclaves na região central.

Mapa 2 - Taxa de Abandono Escolar na 1ª série do Ensino Médio (2019) - Município de São Paulo



Fonte: Imagem retirada de software interativo elaborado pelo Centro de Estudos da Metrópole (CEM) com base nos dados do INEP 2019. Disponível em: <https://centrodametropole.fflch.usp.br/pt-br/indicadores-educacao>. Acesso em: 20 mai. 2025.

Entendendo que esses indicadores contribuem para a manutenção da baixa escolaridade da população e a consequente demanda pela EJA, pode-se inferir que as condições socioespaciais de vulnerabilidade a que estão associados são as mesmas que influenciam as dinâmicas educacionais e espaciais da Educação de Jovens e Adultos, podendo vir a incidir também sobre o acesso e permanência dos educandos na EJA. Como coloca Reguera,

Assim, quando verificamos a quantidade e a localização de escolas de EJA no espaço geográfico, ou seja quando examinamos as ações políticas em torno da garantia do acesso à educação pelos trabalhadores jovens, adultos e idosos, estamos, de fato, analisando o uso do território, ou melhor dizendo, estamos analisando as concepções de mundo e de sociedade que guiam a apropriação do espaço urbano pelo poder público municipal. (REGUERA, 2021, p.40)

Em síntese, o sistema educacional que se projeta apresenta múltiplas desigualdades que se acumulam e se aprofundam em um ciclo de reprodução associado às desigualdades socioespaciais. Revela-se, assim, um projeto educacional que reproduz as mesmas lógicas de

negação do direito à educação à população mais vulnerável, seja na Educação de Jovens e Adultos ou no ensino regular.

A partir desse olhar inicial para a demanda potencial por EJA no município de São Paulo e do entendimento da importância da relação entre fenômenos espaciais e educacionais, o próximo capítulo busca entender como estão organizadas as redes municipal e estadual de ensino na cidade de São Paulo no que tange à oferta da educação de jovens e adultos. Parte-se, dessa forma, de um breve levantamento histórico das políticas que estruturaram a EJA na capital paulista e as políticas que configuram o cenário atual.

## **2. A OFERTA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA CIDADE DE SÃO PAULO**

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) prevê, no art. 214, articular e desenvolver o sistema nacional de educação em seus vários níveis, assim como integrar as três esferas de governo. Para isso, estabelece a aprovação de plano plurianual que conduza, entre outras metas, à superação do analfabetismo e universalização do atendimento escolar.

As responsabilidades das esferas de governo na legislação e oferta do ensino obrigatório estão designadas nos arts. 23, 24, 208 e 211 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e no art. 4º da LDB (1996), determinando a colaboração entre seus sistemas de ensino. Os municípios devem atuar prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil, enquanto os Estados no ensino fundamental e médio. Desse modo, a responsabilidade legal pelo atendimento do ensino fundamental compete concomitantemente à municipalidade e ao governo estadual.

Sobre a Educação de Jovens e Adultos, o art. 208 inciso I (BRASIL, 1988), por sua vez, fixa que

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4(quatro) aos 17(dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. (BRASIL, 1988)

Ainda que o art. 238 da Constituição Estadual (SÃO PAULO, 1989) declare o princípio de descentralização para a organização do Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, os arts. 249 e 250 reconhecem o dever do poder público em garantir o ensino fundamental e médio aos jovens e adultos em todo o território paulista. No entanto, ao longo dos últimos 30 anos, observou-se uma tendência à municipalização do atendimento do ensino fundamental, ao passo que o governo estadual gradativamente abdicou de manter as turmas de ensino fundamental da educação de jovens e adultos, transferindo essa responsabilidade às prefeituras (DI PIERRO, 2017).

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, por sua vez, reitera como metas a erradicação do analfabetismo e a elevação da escolaridade média da população jovem e adulta, assinalando a responsabilidade conjunta das ações do Poder Público com a EJA. Posto isso, o presente trabalho busca compreender a evolução da oferta da EJA pelas redes municipal e estadual de ensino com recorte espacial na cidade de São Paulo, de forma que é

considerado aqui o atendimento do ensino fundamental e ensino médio<sup>21</sup>.

## **2.1 Políticas e organização da rede estadual de São Paulo**

Registros da história da educação paulista apontam que o governo estadual, algumas prefeituras e estabelecimentos particulares ofereciam cursos noturnos de instrução primária de jovens e adultos desde os anos 1940 (BEISIEGEL, 1974). As iniciativas no estado de São Paulo seguiram, de maneira geral, acompanhando a agenda nacional com os programas Campanha Nacional de Educação de Adultos ainda na mesma década, as Campanhas Nacionais de Educação Rural e Erradicação do Analfabetismo nos anos 1950 e os movimentos de educação e cultura popular no início dos anos 1960. Ao final da década de 1960, durante o governo militar, iniciou-se uma tendência a cursos via rádio e televisão com o Curso de Madureza Ginásial, promovido pelo Serviço de Ensino Supletivo da Secretaria de Estado da Educação. Os anos 1970 e início de 1980, em geral, seguiram promovendo uma série dos chamados Telecursos em parceria com fundações privadas, como a Fundação Roberto Marinho e a Fundação Padre Anchieta. Essas iniciativas eram voltadas essencialmente para a realização de exames supletivos, mas apresentaram, na maior parte dos casos, baixo número de matrículas no período. No decorrer da década de 1980, sobretudo com a redemocratização, a procura por cursos presenciais voltou a crescer e foram criados os Centros de Estudos Supletivos (CES), que, a partir de 1987, expandem-se também ao ensino médio. Até a década de 1980 a oferta pública de EJA no Estado de São Paulo era realizada predominantemente pela rede estadual de ensino. No entanto, um direcionamento para a descentralização se instala na década de 1990, período em que os municípios passam a gradativamente se responsabilizar pela alfabetização e pós-alfabetização, assimilando os serviços decorrentes da extinção do Mobral e da Fundação Educar (HADDAD *et al.*, 1993). Esse movimento é afirmado com o Decreto 40.673 em 1996 na gestão de Mário Covas (PSDB - 1995 a 2001), no qual o governo estadual assinala sua retirada na responsabilidade pela alfabetização e séries iniciais do Ensino Fundamental, transferindo-a oficialmente para os municípios. Essa tendência seguiu para que, nas décadas seguintes, fosse produzido um cenário de intensificação da municipalização do Ensino Fundamental como um todo (DI PIERRO, *et al.*, 2017).

---

<sup>21</sup> As matrículas na EJA, de acordo com o Censo Escolar do INEP em 2024, estão distribuídas da seguinte forma: rede estadual 43,2%, municipal 39,5%, particular 17% e federal 0,3%. Neste trabalho, serão aprofundadas as redes estadual e municipal por representarem o atendimento substancial da EJA na cidade de São Paulo.

Em 2014, a Secretaria da Educação do Estado assumiu a incumbência pela EJA no sistema prisional, até então terceirizada e sob responsabilidade da Secretaria de Assuntos Penitenciários. No levantamento feito através do Censo Escolar, esse atendimento corresponde a 10 unidades no ano de 2024. Delas, 9 ofertam ensino fundamental e médio e 1 apenas ensino fundamental.

O governo estadual paulista oferece hoje duas formas de atendimento da EJA: no período noturno das escolas da rede estadual e nos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (CEEJAS), centros específicos para jovens e adultos. Na cidade de São Paulo, existem apenas dois desses centros: CEEJA Dona Clara Mantelli, localizado no distrito Belém e que pertence à Diretoria de Ensino Região Leste 5, e CEEJA Sinhá Pantoja, no distrito Jardim São Luís e da Diretoria de Ensino Sul 2.

Os CEEJAS oferecem cursos semipresenciais a pessoas com 18 anos ou mais que possuem Educação Básica incompleta. Os cursos são organizados em regime de eliminação de disciplinas, no qual os estudantes recebem o material didático e um roteiro para orientação dos seus estudos, mas não há uma sequência fechada a ser seguida; é preciso, apenas, concluir todas as disciplinas para cada série. Os anos finais do Ensino Fundamental podem ser concluídos em dois anos e as três séries do Ensino Médio em um ano e meio. Esses centros surgiram a partir do antigo Centro Estadual de Estudos Supletivos (CEES), criado na década de 1980. O atual CEEJA Dona Clara Mantelli foi, em sua origem, um Centro Estadual de Estudos Supletivos (CEES), tendo iniciado suas atividades em 1981. Foi o pioneiro dentre os Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos, funcionando, segundo foi caracterizado pelo Conselho Estadual de Educação, como uma experiência pedagógica, o que exigiu que passasse por um período de acompanhamento avaliativo até se tornar modelo e referência para os demais (DI PIERRO, *et al.*, 2017). No entanto, apenas em junho de 2011 a Resolução 77 da Secretaria de Educação regulamentou os Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos, em consonância com a LDB/96. Em 2024, os CEEJAS apresentaram 5.270 matrículas totais, o que representa 20,9% das matrículas da rede no ano.

As turmas da EJA nas escolas regulares da rede são oferecidas no período noturno com quatro horas diárias, de segunda a sexta-feira. Na capital, essa forma de atendimento oferece hoje apenas o ensino médio, com exceção da Escola Estadual Indígena Djekupe Amba Arandy, que oferta os anos finais do ensino fundamental (2024, INEP).

A EJA no sistema prisional é hoje oferecida por meio do Programa de Educação nas Prisões (PEP), com apoio da Secretaria de Administração Penitenciária (SAP). No PEP são oferecidas aulas de todo o ensino fundamental (1º ao 9º ano) e Médio (1ª à 3ª série) na modalidade EJA por professores de escolas estaduais e os estudantes têm direito à remissão de pena por estudo. Em 2024, o Censo Escolar registrou o programa em 10 estabelecimentos da capital paulista (Centros de Detenção Provisória do Belém I e II, Penitenciária de Parelheiros, Penitenciária Feminina de Santana, Penitenciária Feminina da Capital, Centro de Progressão Penitenciária de São Miguel Paulista e os Centros de Detenção Provisória de Pinheiros I, II, III e IV) com um total de 716 matrículas distribuídas em 56 turmas. Considerando as condições específicas da EJA ofertada a pessoas privadas de liberdade, os dados apresentados nas próximas seções não contabilizam esse tipo de ensino.

## **2.2 Políticas e organização da rede municipal de São Paulo**

A Prefeitura de São Paulo teve suas primeiras turmas de alfabetização de jovens e adultos na década de 1970, mantidas por serviços de assistência social em parceria com o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) e, a partir de 1985, com a Fundação Educar. Nesse momento, foram criadas também turmas de ensino supletivo de 1º grau no período noturno nas escolas municipais.

Contudo, é através da atuação de Paulo Freire como secretário de educação na gestão da prefeita Luiza Erundina (1989-1992) que a cidade passou a estruturar de fato uma política municipal da EJA. O Programa de Educação de Adultos (EDA), coordenado até então pela Secretaria do Bem-Estar Social (SEBES), é transferido para a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação (SME). Em especial, a criação do Movimento de Alfabetização (Mova) em 1989 em parceria com a sociedade civil organizada foi um marco na educação de jovens e adultos na cidade. Atuando em uma perspectiva de educação popular, o programa rapidamente se popularizou em áreas de vulnerabilidade socioespacial, principalmente nas regiões Sul e Leste.

A Lei Orgânica do Município de São Paulo de 1990 (SÃO PAULO, 1990), em consonância com a Constituição de 1988, reafirma sua responsabilidade em relação à oferta da Educação de Jovens e Adultos na etapa do ensino fundamental. Ao longo da década de 1990 e início dos anos 2000, o município passou por uma série de novos projetos, entre os quais alguns foram descontinuados nas mudanças de gestão, mas outros permanecem até hoje,

mesmo que tenham passado por transformações significativas em seu funcionamento.

**Tabela 5:** Modalidades de oferta da EJA no Município de São Paulo

1989 – 1992 (PT) Luíza Erundina	1993 – 2000 (PDS/PPB) Paulo Maluf/ Celso Pitta	2001 – 2004 (PT) Marta Suplicy	2005 – 2012 (PSDB/DEM) José Serra/ Gilberto Kassab	2013 – 2016 (PT) Fernando Haddad
EMPSG/EDA	EMPSG	EMEF	EMEF	EMEF
MOVA	Proalfa	MOVA	MOVA	MOVA
CEMES	CEMES	CEMES/CIEJA	CIEJA	CIEJA
Frente do Funcionalismo	Telecurso e CMCT	CMCT	CMCT	CMCT

Fonte: Síntese por CORTE, L. e ROGGERO, R. (2016) a partir de informações de SME-DOT/Memória Técnica Documental.

A Rede Municipal oferece, hoje, 5 formas de atendimento na Educação de Jovens e Adultos: EJA Regular, EJA Modular, CIEJA, CMCT e MOVA-SP<sup>22</sup>.

O MOVA-SP oferece classes de alfabetização inicial em espaços comunitários de organizações da Sociedade Civil conveniadas, mantidos através de parceria e recursos do município. As classes estão em locais onde há grande demanda por alfabetização, instaladas geralmente em associações comunitárias, igrejas, creches ou empresas. O projeto, que se estende desde o final dos anos 1980, sofreu uma interrupção durante o mandato de Paulo Maluf, mas, apesar disso, algumas iniciativas se mantiveram ativas de forma não oficial mesmo sem o apoio da Prefeitura. Uma nova tentativa de interrupção ocorreu no governo de José Serra (2005 - 2006). Contudo, a oposição da sociedade civil organizada garantiu sua permanência e sua instituição em lei municipal através da aprovação do Projeto de Lei nº 110/05, do Vereador Paulo Fiorilo (PT) em 2005. Em 2015, a Lei Municipal n. 16.171 estendeu aos alfabetizandos do Mova direitos como a merenda, o passe escolar e materiais didáticos. Hoje, o MOVA possui 94 entidades parceiras, algumas com mais de uma unidade de atendimento.

A EJA Regular, oferecida nas escolas municipais de ensino fundamental (EMEFs) no período noturno, é a forma de atendimento que centraliza o maior número de matrículas e unidades de ensino da rede municipal, responsável por cerca de 51% das vagas em EJA oferecidas pelo município segundo levantamento de novembro de 2023 (SME, 2023). O curso

<sup>22</sup>Até 2017, a cidade de São Paulo promovia o Projovem Urbano, em parceria com o governo federal, que atendia jovens de 18 a 29 anos com ensino fundamental incompleto. O programa buscava reinserir os jovens na escola através de cursos especificamente criados para essa faixa etária, integrando escola, ação comunitária e mundo do trabalho. No entanto, o Projovem foi descontinuado no município e, assim, não será aprofundado nesta pesquisa.

é dividido em quatro etapas: Etapa Alfabetização (2 semestres), Etapa Básica (2 semestres), Etapa Complementar (2 semestres) e Etapa Final (2 semestres). Cada etapa tem duração de 200 dias letivos organizados em 5 aulas diárias de 45 minutos, das 19h às 23h.

A EJA Modular foi aprovada em parecer CME nº 234/12 em fevereiro de 2012 e depois atualizada com o novo Projeto EJA Modular, pela Instrução Normativa SME Nº 01 de 1 de fevereiro de 2023. É oferecida também no período noturno nas EMEFs, mas possui uma organização temporal e curricular diferente da EJA Regular. O curso também é organizado nas mesmas 4 etapas (Alfabetização, Básica, Complementar e Final), mas nesse caso cada uma é dividida em 4 módulos independentes e não sequenciais, com 50 dias letivos cada. Os encontros diários têm duração de 2 horas e 15 minutos/três horas-aula presenciais, que somam-se a 1 hora-aula (45 minutos) de forma flexível, podendo ser realizada em sala de aula ou em atividades não presenciais e 1 hora-aula (45 minutos) opcional em projetos de Enriquecimento Curricular. Esse formato se propõe como uma alternativa flexível para se adequar melhor às necessidades dos jovens e adultos, pois permite que os estudantes vão concluindo os módulos de acordo com suas possibilidades, mesmo que precisem se ausentar por um período da escola, o que é bem comum na rotina dos estudantes da EJA devido a questões de trabalho, família e saúde. Segundo levantamento do final de 2023, essa forma de atendimento foi responsável por 14,6% das vagas em EJA pelo município, distribuídas em 148 turmas (SME, 2023).

O CMTC, Centro Municipal de Capacitação e Treinamento, foi criado ainda na gestão de Paulo Maluf pelo Parecer CEE 501/1995 (1995, SME) dentro do projeto Teleducar - Ensino Fundamental Supletivo via Teleducação. Oferece qualificação profissional inicial através cursos de curta duração nas áreas de: panificação, confeitaria, elétrica residencial, mecânica de autos, informática, corte e costura e auxiliar administrativo. Possui hoje duas unidades em funcionamento: CMCT Professor Vandyr da Silva - São Miguel e CMCT Lenine Soares de Jesus - Itaim Paulista, ambas localizadas na DRE São Miguel. Podem se inscrever estudantes da rede pública a partir de 14 anos, da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da comunidade em geral. Apesar de estarem vinculados administrativamente à gestão da EJA, os CMCTs não elevam o nível de escolaridade, limitando-se à qualificação profissional de nível básico.

O projeto CIEJA, Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos, foi criado em 2002 na gestão de Marta Suplicy para substituir o antigo CEMES<sup>23</sup> (Centro Municipal de

---

<sup>23</sup> O Centro Municipal de Ensino Supletivo (CEMES) foi um projeto elaborado ao final da gestão de Luíza Erundina, e teve sua proposta aprovada pelo Conselho Estadual de Educação, em 18 de novembro de 1992. No

Ensino Supletivo). Todavia, a regularização legal veio apenas em 2012 com a Lei Municipal 15.648/12, determinando a existência dos Centros oficialmente como unidades educacionais e estabelecendo suas diretrizes de funcionamento. Os Ciejas são escolas específicas para o atendimento de jovens e adultos, com programas, formação docente e materiais especialmente dirigidos a esses educandos. Diferentemente das outras formas de atendimento, ofertam aulas nos períodos da manhã, tarde e noite, com duração de 2 horas e 15 minutos (3 horas-aula), estruturadas nos mesmos quatro módulos (alfabetização, básica, complementar e final) de 200 dias letivos cada. São responsáveis por cerca de 34% das vagas na EJA oferecidas pela rede municipal, segundo números do final de 2023 (SME, 2023).

Como é possível observar no Mapa 3, os Ciejas estão presentes em 12 das 13 Diretorias Regionais de Educação, sendo a DRE São Miguel a única que não possui nenhuma unidade. A DRE São Mateus é a única que possui três unidades, enquanto as DREs Jaçanã/Tremembé e Ipiranga possuem duas e as demais apenas uma unidade.

---

entanto, o primeiro CEMES começou suas atividades apenas em 1994, já na gestão de Paulo Maluf. Ao todo, foram instalados 13 CEMES vinculados às DRES, que ofereciam cursos semipresenciais nos moldes do ensino personalizado com módulos instrucionais. Ao longo de sua vigência, o projeto apresentou forte discrepância entre os números de alunos matriculados e o de concluintes, não tendo conseguido superar os índices de evasão.(CORTE, L. C.; ROGGERO, R., 2016).

Mapa 3 - Distribuição espacial dos Ciejas por DRE na cidade de São Paulo - 2020

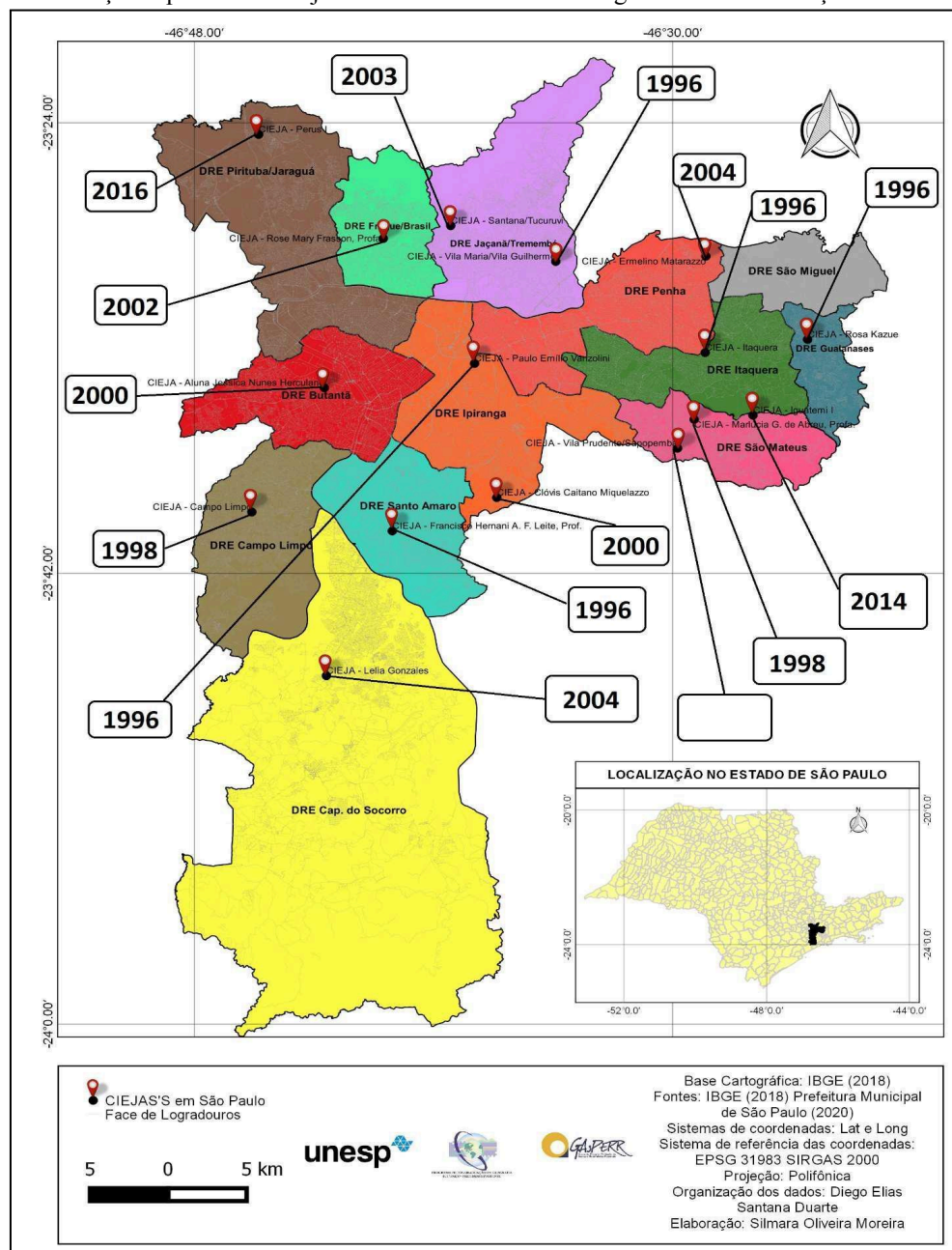


Fonte: Este mapa faz parte da pesquisa: "Tecendo os fios da rede: o CIEJA Campo Limpo como possibilidade ao processo educacional e as redes de ações no território", desenvolvida pelo pesquisador Diego Elias Santana Duarte (DUARTE, 2023).

Dos 16 centros que existem hoje na cidade, 10 passaram pelo processo de transição de CEMES para CIEJA. Olhando para o Mapa 4, é visto que a criação das unidades concentra-se entre 1996 e 2004, sendo cinco na gestões de Paulo Maluf (Partido Progressista Brasileiro — PPB — 1993-1996), quatro na de Celso Pitta (PPB — 1997-2000) e quatro na de Marta Suplicy (PT — 2001-2004). Após um hiato entre 2005 e 2013 sem novos centros, a gestão de Fernando Haddad (PT — 2013-2016), voltou a inaugurar as duas últimas unidades. Esse

hiato correspondeu a um momento de ameaças de fechamento aos Ciejas na cidade pela gestão da coligação José Serra/Gilberto Kassab (PSDB/Democratas - 2005 a 2012), que alegavam altos índices de evasão e reprovação (CORTE, ROGGERO, 2016; DUARTE, 2023).

Mapa 4 - Distribuição espacial dos Ciejas na cidade de São Paulo segundo ano de fundação - 2020



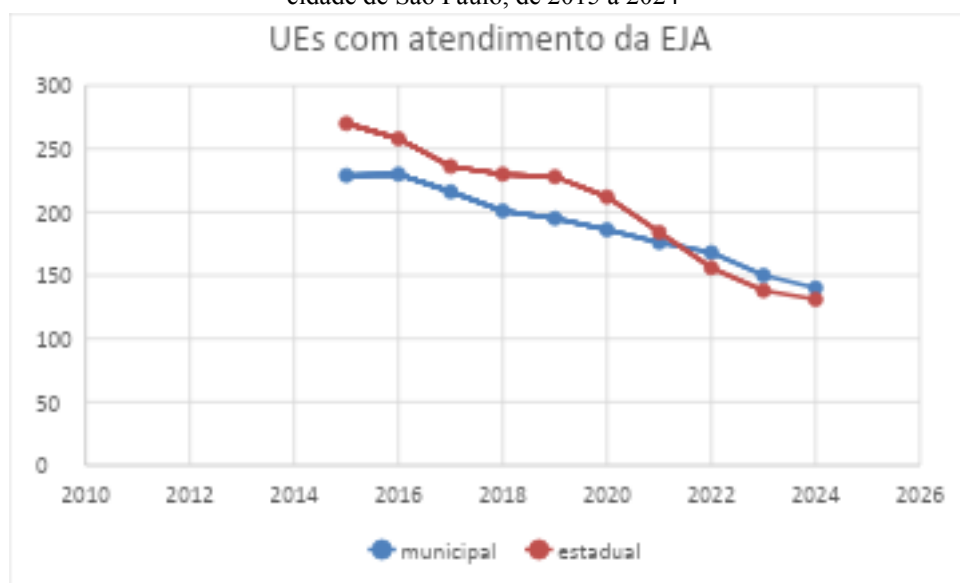
Fonte: Este mapa faz parte da pesquisa: "Tecendo os fios da rede: o CIEJA Campo Limpo como possibilidade ao processo educacional e as redes de ações no território", desenvolvida pelo pesquisador Diego Elias Santana Duarte (DUARTE, 2023).

Diante disso, é possível perceber que a educação de jovens e adultos na cidade de São

Paulo esteve marcada por uma história de resistência desde seus projetos embrionários, enfrentando uma série de tentativas de desmonte e descontinuidade, justificadas, em sua grande maioria, nas dificuldades de permanência e desempenho escolar de seus estudantes.

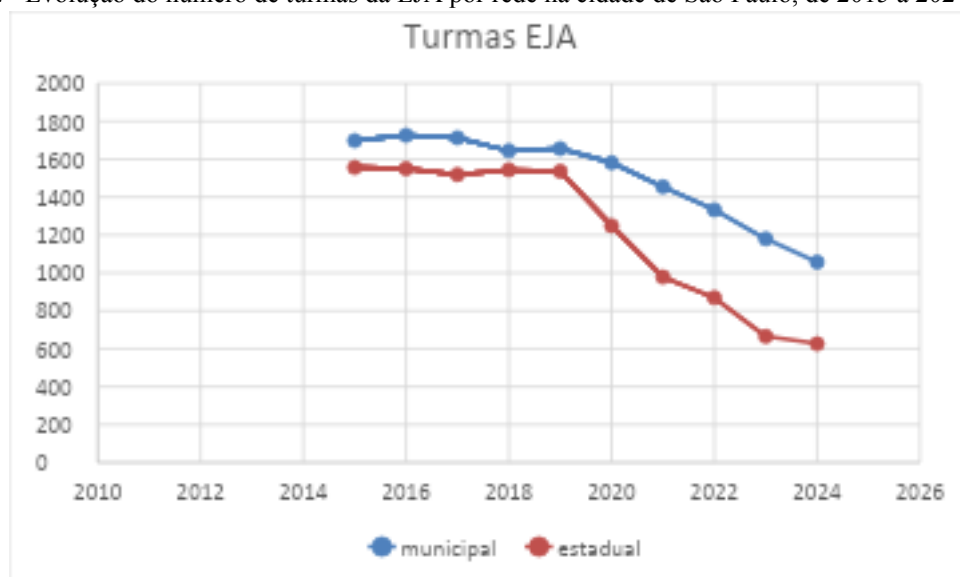
Ainda que o município apresente uma diversidade de formas de atendimento, o número de unidades dedicadas à oferta da EJA, além de limitado, apresentou queda sistemática entre 2015 e 2024. Como é possível observar nos gráficos 1, 2 e 3 abaixo, esse fenômeno vem ocorrendo também na rede estadual.

Gráfico 1 - Evolução do número de Unidades Educacionais (UEs) com atendimento da EJA por rede na cidade de São Paulo, de 2015 a 2024\*



Fonte: Elaboração própria através dos dados do Censo Escolar INEP de 2015 a 2024 (INEP).  
\*Exclui matrículas do sistema prisional e das unidades de internação socioeducativa.

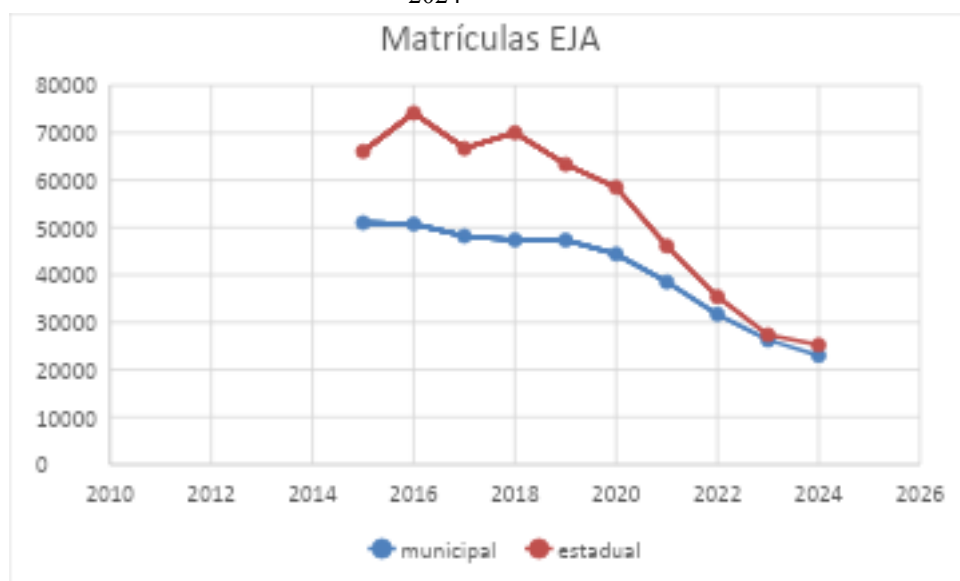
Gráfico 2 - Evolução do número de turmas da EJA por rede na cidade de São Paulo, de 2015 a 2024\*



Fonte: Elaboração própria através dos dados do Censo Escolar INEP de 2015 a 2024 (INEP).

\*Exclui matrículas do sistema prisional e das unidades de internação socioeducativa.

Gráfico 3 - Evolução do número de matrículas na EJA por rede na cidade de São Paulo, de 2015 a 2024\*



Fonte: Elaboração própria através dos dados do Censo Escolar INEP de 2015 a 2024 (INEP).

\*Exclui matrículas do sistema prisional e das unidades de internação socioeducativa.

Entre 2015 e 2024, as redes estadual e municipal apresentaram perda de 51,5% e 38,9% das unidades educacionais que ofereciam EJA na cidade de São Paulo, respectivamente. Em relação ao número de turmas, ele caiu 59,8% na rede estadual e 37,7% na rede municipal. As matrículas sofreram decréscimo de 61,8% na rede estadual e 54,9% na municipal. Ainda que as percentagens de perda da rede municipal sejam menos acentuadas, a rede estadual segue sendo a principal provedora da EJA na capital paulista em número de matrículas, com 43,2% o total em 2024 (INEP, 2024), mesmo que em número de unidades com atendimento tenha caído para posição inferior ao município. No entanto, essas matrículas estão concentradas no ensino médio (95,6% das matrículas ofertadas pela rede estadual), enquanto atende apenas 4,4% das matrículas do ensino fundamental na cidade (INEP, 2024). Esse é o cenário da municipalização do ensino fundamental destacada anteriormente, no qual restou apenas um atendimento residual dessa etapa pela rede estadual, detalhado na Tabela 5 a seguir.

**Tabela 6 - Atendimento EJA Ensino Fundamental pela rede estadual na cidade de São Paulo.**

<b>Ano</b>	<b>UEs</b>	<b>Turmas</b>	<b>Matrículas</b>
2015	23	51	4811
2016	7	19	4775
2017	4	12	2607
2018	6	16	3475
2019	3	11	2991
2020	3	9	2275
2021	3	6	2023
2022	4	8	2143
2023	3	7	1034
2024	3	6	1108

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Censo Escolar INEP de 2015 a 2024 (INEP).

As 3 unidades escolares que ainda oferecem o ensino fundamental da EJA na rede estadual são o CEEJA Dona Clara Mantelli, o CEEJA Sinhá Pantoja e a Escola Estadual Indígena Djekupe Amba Arandy. O número baixo de turmas (6) reflete também a modalidade semipresencial dos CEEJAS, na qual os alunos frequentam a unidade escolar apenas para esclarecimento de dúvidas; dessa maneira, uma grande quantidade de estudantes são atendidos em um número limitado de turmas.

No próximo capítulo, esses dados serão analisados através de sua distribuição espacial, a fim de entender como o fenômeno de fechamento dessa modalidade tem configurado a geografia da oferta da educação de jovens e adultos na cidade de São Paulo.

### **3. A GEOGRAFIA DA EJA NA CIDADE DE SÃO PAULO**

#### **3.1 Uso do geoprocessamento no levantamento de indicadores educacionais**

O uso do Sistema de Informações Geográficas (SIG) para a representação espacial tem aberto muitas possibilidades no campo da Geografia para a compreensão de fenômenos educacionais. Contudo, como sinalizam Reguera e Serra (2016), revela também importantes tensionamentos, visto que as representações das informações de natureza estatística não são imparciais e estão em constante disputa. Partindo da fundamentação da geografia crítica<sup>24</sup>, entende-se que a técnica não possui neutralidade, logo, é carregada de escolhas que refletem as opções políticas e teóricas do pesquisador que a desenvolve.

Quando observamos a divulgação de indicadores em torno da realidade educacional de jovens e adultos no país, comumente nos deparamos com taxas e índices que destacam um cenário atual de queda no analfabetismo e avanço na escolaridade da população. Todavia, ao esmiuçar esses dados em números absolutos, revela-se a permanência de um grande contingente de pessoas que seguem com o direito à educação básica negado. Nesse caso, o indicador estatístico pode também ocultar a dimensão da baixa escolaridade no Brasil, uma vez que ele “é marca de uma ilusão se não são ponderados fatores que acabam por influenciar na sua expressão relativa” (REGUERA; SERRA, 2016). Dessa forma, como afirmam os autores, é necessário romper com a pretensão da neutralidade e (re)interpretar a questão das políticas públicas voltadas para educação de jovens e adultos, de forma que a análise dos indicadores educacionais ultrapasse a condição de meramente representacional e seja capaz de articulá-los aos fenômenos socioespaciais.

O presente trabalho utilizou o Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para levantamento dos dados de oferta da modalidade da EJA pelas redes estadual e municipal na cidade de São Paulo. Como prevê o inciso I do Art. 5º da LDB (Lei n. 9.394/1996), é dever do Estado recensear anualmente o atendimento escolar da educação básica, inclusive de jovens e adultos que não a concluíram. Esse levantamento tem sido feito através do Censo Escolar que coleta informações sobre os estabelecimentos de ensino, gestores, turmas, alunos e profissionais escolares, além do movimento e o rendimento dos alunos. No entanto, diante do posicionamento crítico do uso

---

<sup>24</sup> A geografia crítica posiciona-se contrária a chamada “Geografia Teorética”, ou “Geografia Quantitativa”, que, sob uma visão de neutralidade científica através da objetivação estatística, fortaleceu-se ao longo da década de 1970 em órgãos oficiais como o IBGE (REGUERA; SERRA, 2016).

de dados estatísticos destacado anteriormente, é importante frisar que o Censo Escolar apresenta lacunas significativas no que se refere à EJA. A contabilização de jovens e adultos que não concluíram a educação básica se restringe àqueles que já se encontram dentro dos sistemas de ensino, afirmando uma concepção de “demanda por EJA” que ignora todas as pessoas que não estejam efetivamente matriculadas (CORTI *et al.*, 2025). Considerando que o último Censo IBGE (IBGE, 2022) estimou 3.195.485 pessoas que não concluíram o ensino fundamental ou ensino médio na cidade de São Paulo, enquanto o Censo Escolar registrou apenas 59.045 matrículas na EJA em 2024, cerca de 98% dessa população está oculta nos dados de demanda.

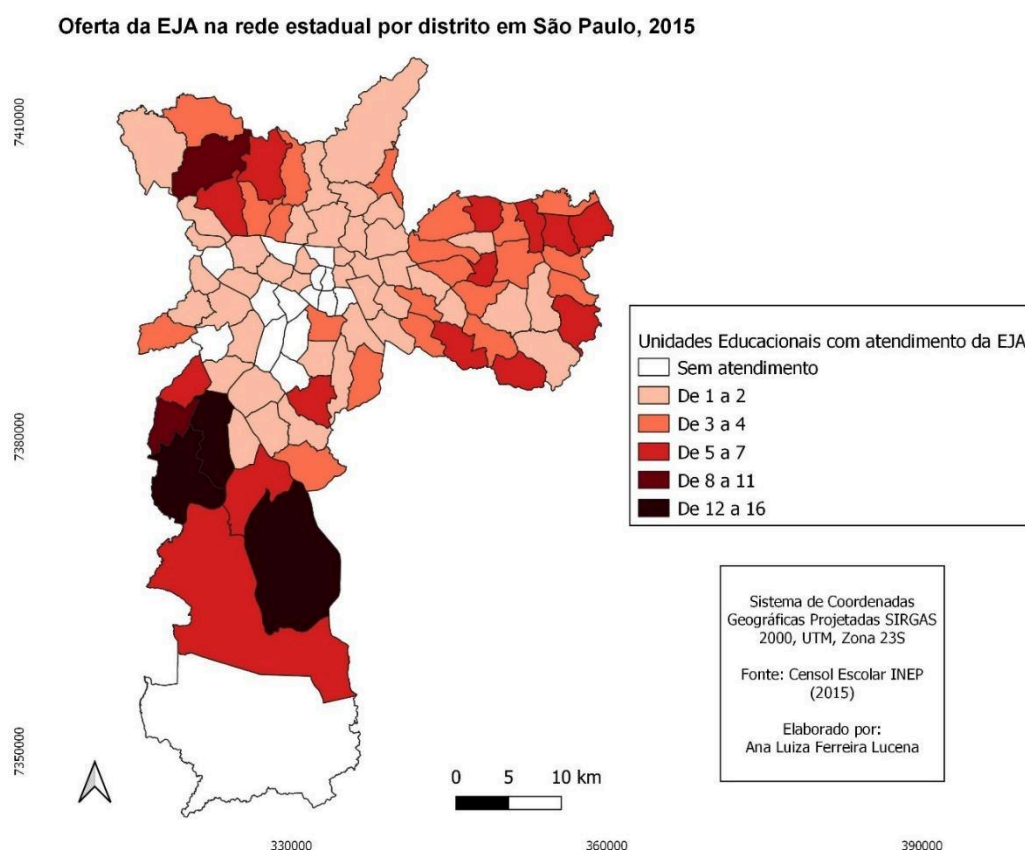
No que diz respeito à oferta da educação de jovens e adultos pelas redes estadual e municipal, os dados foram organizados a partir de seis mapas que serão analisados na próxima seção: dois da oferta da EJA pela rede estadual, um em 2015 e outro em 2024; outros dois da oferta da EJA pela rede municipal, em 2015 e em 2024; e dois mapas da perda de Unidades Educacionais com atendimento da EJA entre 2015 e 2024, um da rede estadual e outro da rede municipal. Este mapeamento utilizou base cartográfica distrital para o município de São Paulo, na escala 1:5000, projeção SIRGAS 2000 e foi elaborado através do sistema QGIS. As Unidades Educacionais (UEs) foram classificadas segundo distrito onde estão localizadas, visto que o trabalho relaciona duas redes de ensino, estadual e municipal, que possuem uma organização territorial própria em diretorias de ensino (responsáveis pelas UEs de determinada porção do território) distintas entre si, mas que respeitam os limites dos 96 distritos da cidade. Por fim, os intervalos foram definidos de forma que seguissem o mesmo padrão a fim de garantir comparabilidade na análise, mesmo que tenham apresentado variações nos valores mínimo e máximo entre as redes e os anos selecionados.

### **3.2 Queda do atendimento da EJA na cidade de São Paulo**

A variável apresentada no Mapa 5 corresponde ao número de unidades educacionais da rede estadual que ofertavam a modalidade da EJA em 2015, segundo distritos do município de São Paulo. Em termos gerais, 15 distritos (15,6%) não possuíam nenhuma unidade escolar estadual com atendimento de jovens e adultos (Vila Sônia, Bom Retiro, Barra Funda, República, Sé, Bela Vista, Liberdade, Cambuci, Jardim Paulista, Pinheiros, Moema, Itaim Bibi, Campo Belo, Vila Leopoldina e Marsilac). Outros 40 distritos (41,6%) possuíam de 1 a 2 unidades, 22 distritos (22,9%) de 3 a 4 unidades, 14 distritos (14,5%) de 5 a 7

unidades e 2 distritos (2,1%) possuíam de 8 a 11 unidades (Capão Redondo e Jaraguá). Por fim, apenas 3 distritos (3,1%) possuíam entre 12 e 16 unidades (Grajaú, Jardim Ângela e Jardim São Luís).

Mapa 5 - Oferta da EJA na rede estadual por distrito em São Paulo, 2015



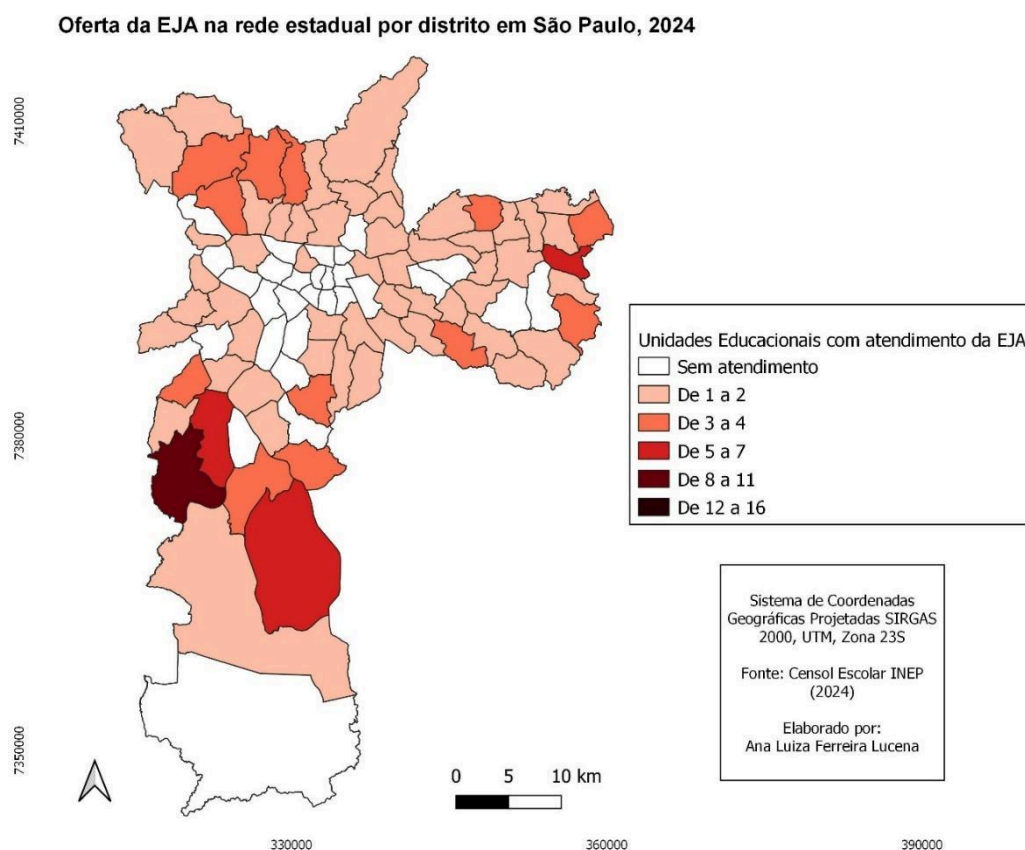
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Censo Escolar (INEP, 2015).

É possível notar que os distritos sem atendimento concentram-se na região central e trechos da zona oeste e sul mais próximos à ela. A exceção aparece no extremo da zona sul, no distrito de Marsilac, já destacado nas seções anteriores como o distrito que apresentou maior taxa proporcional de população não alfabetizada segundo o Censo IBGE 2022. Os maiores número de unidades aparecem mais nos extremos das zonas sul, noroeste e leste.

No mapa 6, a mesma variável é apresentada agora no ano de 2024. O número de distritos sem nenhuma unidade escolar com atendimento de jovens e adultos passou para 29, o que representa cerca de 30,2% do total de distritos. Desses 29, permaneceram os mesmos 15 distritos de 2015 e somam-se a eles Socorro, Cidade Ademar, São Domingos, José Bonifácio, Parque do Carmo, Carrão, Vila Matilde, Vila Guilherme, Pari, Brás, Mooca, Consolação, Perdizes e Alto de Pinheiros. Na faixa de atendimento de 1 a 2 unidades, o número também

aumentou, contabilizando 51 distritos (53,1%). Nas faixas seguintes houve um decréscimo em todas: 12 distritos (12,50%) apresentaram de 3 a 4 unidades, 3 distritos (3,1%) apresentaram de 5 a 7 (Grajaú, Jardim São Luís e Lajeado), apenas 1 distrito (1%) de 8 a 11 (Jardim Ângela) e nenhum distrito apareceu no último intervalo de 12 a 16 unidades.

Mapa 6 - Oferta da EJA na rede estadual por distrito em São Paulo, 2024



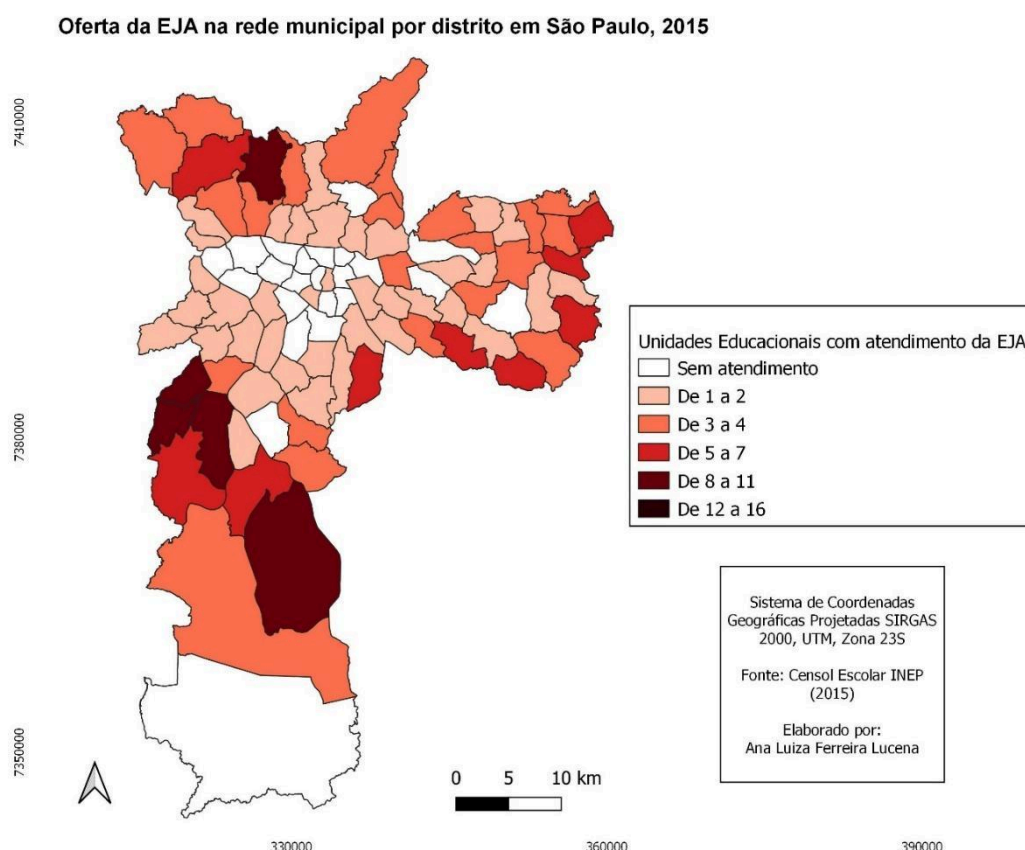
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Censo Escolar (INEP, 2024).

Os distritos sem atendimento não cresceram apenas em número, mas também espalharam-se para outras regiões da cidade. Aparecem novos trechos na zona oeste e zona sul, agora mais distantes da região central, assim como alguns distritos das zonas leste e norte. Os distritos com 3 unidades ou mais, que passaram a representar apenas 16,7% do total, restaram em fragmentos no extremos leste, noroeste e sul.

Na rede municipal, por sua vez, o Mapa 7 corresponde ao número de unidades educacionais com atendimento de jovens e adultos em 2015. Nesse ano, 23 distritos (23,9%) não possuíam nenhuma unidade escolar destinada a EJA (Marsilac, Campo Grande, Parque do Carmo, Carrão, Penha, Tucuruvi, Vila Leopoldina, Lapa, Alto de Pinheiros, Barra Funda, Santa Cecília, Bom Retiro, Perdizes, Consolação, República, Belém, Brás, Pari, Cambuci,

Liberdade, Jardim Paulista, Moema e Vila Mariana). Outros 37 distritos (38,5%) encontravam-se na faixa de 1 a 2 unidades com atendimento, 22 distritos (22,9%) na faixa de 3 a 4 unidades, 9 distritos (9,4%) de 5 a 7 unidades e apenas 5 distritos (5,2%) na faixa de 8 a 11 unidades (Brasilândia, Campo Limpo, Capão Redondo, Grajaú e Jardim São Luís). Nesta rede, nenhum distrito apresentou números no último intervalo de 12 a 16 unidades.

Mapa 7 - Oferta da EJA na rede municipal por distrito em São Paulo, 2015



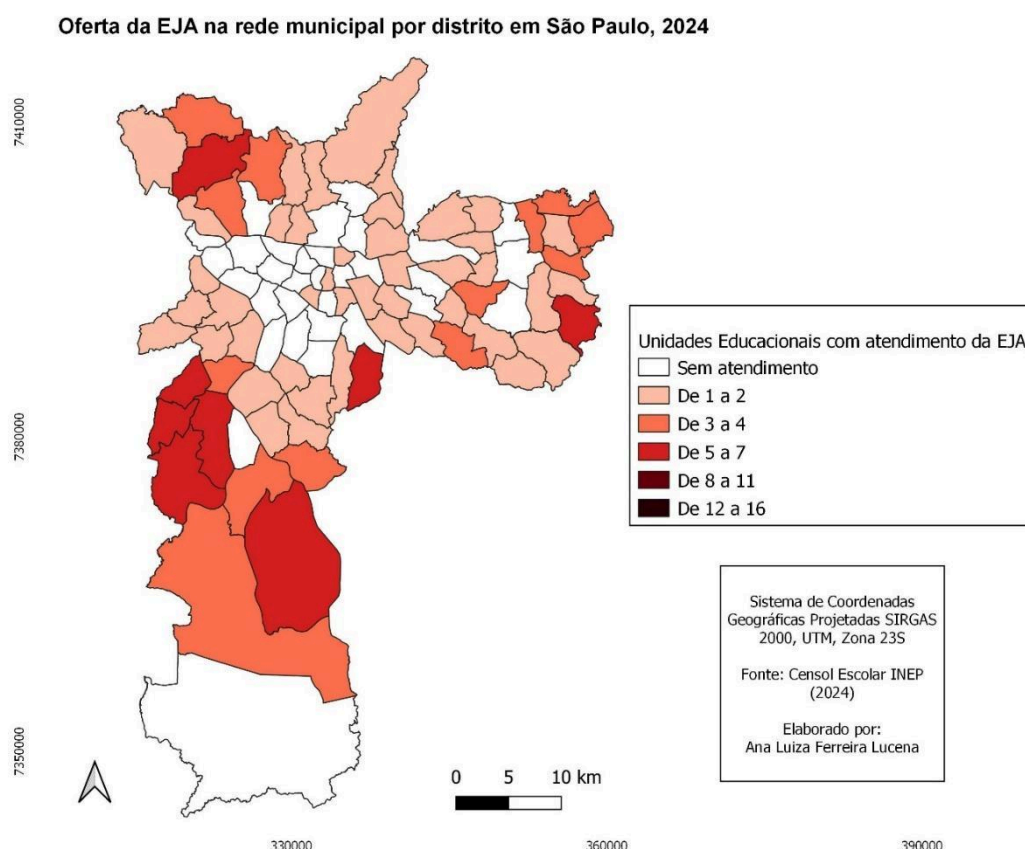
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Censo Escolar (INEP, 2015).

Assim como na rede estadual, a região central também é marcada pela falta de atendimento na rede municipal, juntamente a trechos da zona oeste e sul. Por outro lado, esta rede já apresentava em 2015 uma maior dispersão dos distritos sem atendimento, que apareciam nas zonas leste e norte. Marsilac apareceu novamente sem atendimento, destoando dos demais distritos do extremo sul.

Em 2024, como é possível observar no Mapa 8, a rede municipal passou a 32 distritos (33,3%) sem nenhuma unidade escolar com atendimento de jovens e adultos. Desses 32, permaneceram 20 distritos dos que apareceram em 2015 (Cambuci, Campo Grande e Pari apresentaram unidades de atendimento em 2024) e somam-se a eles Freguesia do Ó, Ipiranga,

Itaim Bibi, Itaquera, Jaguará, Pinheiros, Santana, Saúde, Socorro, Vila Formosa, Vila Guilherme e Vila Jacuí. O número também cresceu na faixa de 1 a 2 unidades, totalizando 43 distritos (44,8%). Nas demais faixas, houve decréscimo: 13 distritos (13,5%) apresentaram de 3 a 4 unidades e 8 distritos (8,3%) de 5 a 7. Não foram encontrados distritos nas faixas de 8 a 11 e de 12 a 16 unidades neste ano.

Mapa 8 - Oferta da EJA na rede municipal por distrito em São Paulo, 2024



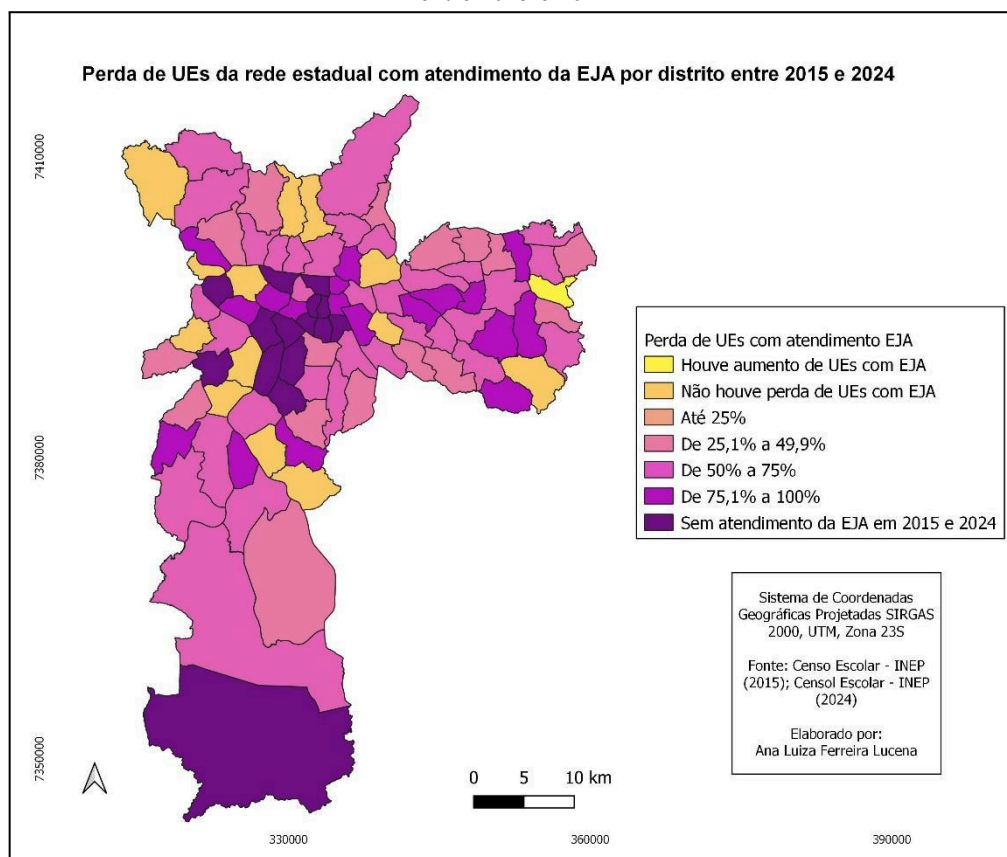
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Censo Escolar (INEP, 2024).

Ao comparar as duas redes de ensino, 9 distritos não apresentavam nenhuma unidade de ensino com atendimento da EJA em ambas as redes no ano de 2015 (Barra Funda, Bom Retiro, Cambuci, Jardim Paulista, Liberdade, Marsilac, Moema, República e Vila Leopoldina). Em 2024, esse número dobrou para 18 distritos (Alto de Pinheiros, Barra Funda, Bom Retiro, Brás, Carrão, Consolação, Itaim Bibi, Jardim Paulista, Liberdade, Marsilac, Moema, Parque do Carmo, Perdizes, Pinheiros, República, Socorro, Vila Guilherme e Vila Leopoldina). Em 2015, 6 distritos possuíam atendimento da EJA na rede municipal mas não possuíam nenhuma unidade na rede estadual (Bela Vista, Campo Belo, Itaim Bibi, Pinheiros, Sé e Vila Sônia). Em 2024, esse número passa para 11 distritos (Bela Vista, Cambuci, Campo

Belo, Cidade Ademar, Jose Bonifácio, Mooca, Pari, São Domingos, Sé, Vila Matilde e Vila Sônia). Esse pode ser um indicativo para a não continuidade dos estudos na passagem do ensino fundamental para o ensino médio, na qual há uma transferência da rede municipal para a rede estadual. Já no cenário inverso, 14 distritos possuíam atendimento da EJA na rede estadual mas não possuíam nenhuma unidade na rede municipal em 2015 (Alto de Pinheiros, Belém, Brás, Campo Grande, Carrão, Consolação, Lapa, Pari, Parque do Carmo, Penha, Perdizes, Santa Cecília, Tucuruvi e Vila Mariana). Ao contrário do outro cenário, esse número cai em 2024 para 13 distritos (Alto de Pinheiros aparece com atendimento na rede municipal). Nesse panorama, podemos dizer que a rede estadual apresentou maior descontinuidade entre os anos observados, deixando lacunas de atendimento. No entanto, o número de distritos sem o atendimento da rede municipal segue maior.

Os mapas 9 e 10 a seguir trazem uma síntese dos mapas anteriores ao retratar o percentual de perda de unidades educacionais com atendimento da EJA em cada distrito. O Mapa 9 traz o cenário da rede estadual, na qual apenas 1 distrito (1%) apresentou aumento da oferta da EJA (Lajeado). 28 distritos (29,2%) não apresentaram alteração no atendimento; desses, 13 (13,5%) mantiveram o mesmo número de unidades e 15 (15,6%) não possuíam atendimento em nenhum dos dois anos. Os outros 67 distritos (69,8%) perderam unidades com atendimento da EJA: nenhum deles se encontra na faixa de perda de até 25%; 16 perderam de 25,1% a 49,9%; 33 perderam de 50% a 75%; 18 perderam de 75,1% a 100%. Desses últimos 18, 14 perderam 100% da oferta (Alto de Pinheiros, Brás, Carrão, Cidade Ademar, Consolação, José Bonifácio, Mooca, Pari, Parque do Carmo, Perdizes, São Domingos, Socorro, Vila Guilherme e Vila Matilde).

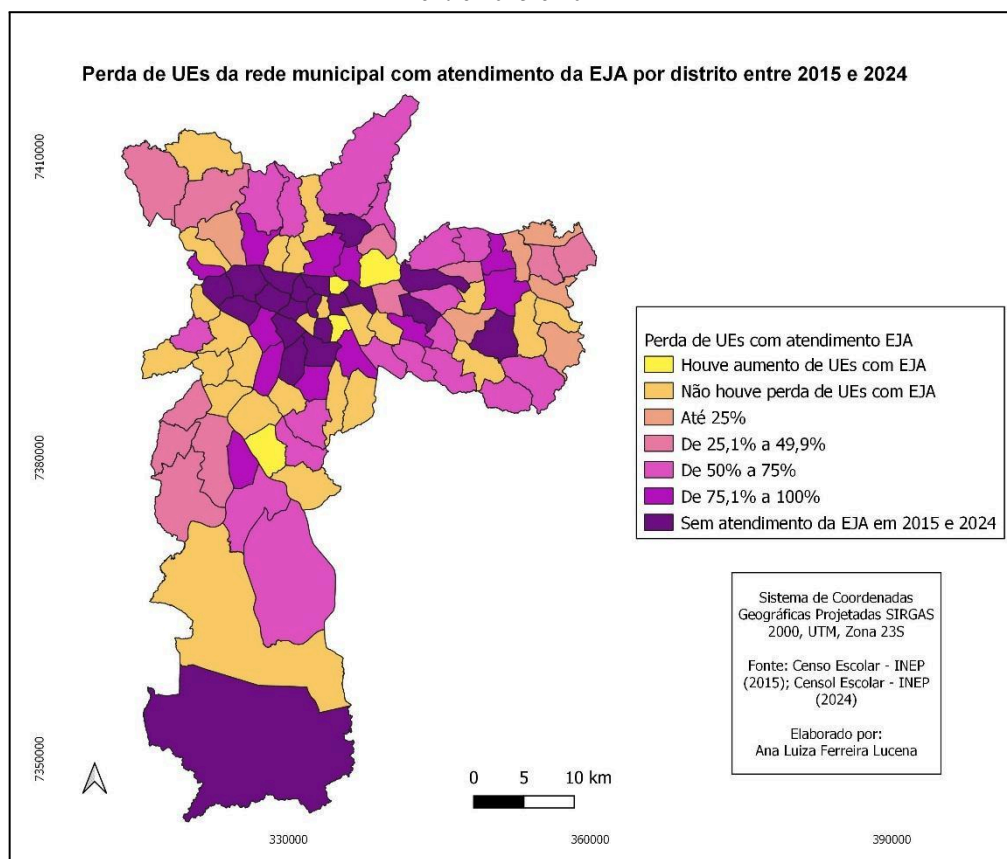
Mapa 9 - Perda de unidades educacionais da rede estadual com atendimento da EJA por distrito em São Paulo entre 2015 e 2024



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Censo Escolar (INEP, 2015; INEP, 2024).

O Mapa 10, por sua vez, traz o cenário da rede municipal, na qual apenas 4 distritos (4,2%) apresentaram aumento de unidades com atendimento da EJA (Cambuci, Campo Grande, Pari e Vila Maria). 45 distritos (46,9%) não apresentaram alteração no atendimento; desses, 25 (26%) mantiveram o mesmo número de unidades e 20 (20,1%) não possuíam atendimento em nenhum dos dois anos. Os outros 47 distritos (49%) perderam unidades com atendimento da EJA: 6 perderam até 25%; 11 perderam de 25,1% a 49,9%; 18 perderam de 50% a 75%; 12 estão na faixa de 75,1% a 100%, sendo que, desses, todos perderam 100% da oferta (Freguesia Do Ó, Ipiranga, Itaim Bibi, Itaquera, Jaguará, Pinheiros, Santana, Saúde, Socorro, Vila Formosa, Vila Guilherme e Vila Jacuí).

Mapa 10 - Perda de unidades educacionais da rede municipal com atendimento da EJA por distrito em São Paulo entre 2015 e 2024



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Censo Escolar (INEP, 2015; INEP, 2024).

A leitura dos dados nos indica que o fenômeno de fechamento da EJA atinge quase à totalidade do território paulistano. Apenas 7 distritos permaneceram com a mesma quantidade de unidades em ambas as redes (Água Rasa, Campo Grande, Mandaqui, Morumbi, Pedreira, Vila Andrade e Vila Maria). Contudo, cabe destacar uma diferença na materialização do fenômeno entre as redes. A rede estadual apresentou uma distribuição espacial mais homogênea e parece estar em uma estágio mais “avançado” do fenômeno, visto que restaram apenas alguns fragmentos onde não houve fechamento (13,5% dos distritos). A rede municipal, por sua vez, apresentou uma distribuição mais desigual do fenômeno, na qual é possível visualizar porções um pouco maiores do território onde não houveram perdas (26% dos distritos), o que indica um processo de perdas mais lento. Apesar disso, a rede ainda apresenta maior número de distritos sem atendimento.

No que se refere ao processo de municipalização detalhado nas seções anteriores, a evolução da oferta nas redes pode nos indicar um grave desdobramento: a saída da rede estadual na oferta da EJA com acelerada queda, sobretudo na etapa de ensino fundamental, não vem acompanhada por uma expansão da rede municipal, capaz de absorver esse público

“sobrante”. Acrescenta-se a isso a ocorrência de distritos com atendimento do ensino fundamental pela rede municipal mas sem atendimento do ensino médio pela rede estadual, o que indica uma dificuldade de continuidade entre os diferentes ciclos de ensino. Esse cenário aponta como a política de descentralização iniciada nos anos 1990, sob a égide de melhor distribuição das etapas de ensino através da colaboração entre estado e municípios, não tem sido eficiente na educação de jovens e adultos, produzindo, na realidade, uma intensificação das lacunas no atendimento.

Em ambas as redes, a justificativa mais frequente dos gestores para a redução da oferta em poucas unidades de ensino é o fator de baixa demanda por vagas (CORTI *et al.*, 2025; CATELLI *et al.*, 2019). Em Girotto *et al.* (2017), os autores apontam sobre como a tese de ociosidade das vagas vem sendo utilizada em âmbito geral pela SEDUC-SP, em projetos como a reorganização escolar em 2015, que argumentava uma “transição demográfica” para justificar fechamento de salas e unidades escolares. Vemos esses mesmos argumentos sendo utilizados no fechamento sumário de turmas da EJA. No entanto, como foi levantado anteriormente, São Paulo possui a maior população não alfabetizada e com baixa escolaridade em números absolutos dentre os municípios brasileiros (IBGE, 2022), o que torna incoerente esse argumento. Esse descompasso entre o tamanho do público alvo da EJA e a demanda que de fato se efetiva é ponto chave de investigação na literatura, estando associado a múltiplos fatores. A começar, pela própria compreensão que se tem acerca da demanda. Segundo pontuam Reguera e Serra, a demanda deve ser entendida através de sua potencialidade, uma vez que

sabemos que nem todos os cidadãos de 15 anos ou mais de idade que não concluíram o EF ou mesmo não se alfabetizaram não necessariamente voltarão ou frequentarão pela primeira vez uma escola ou um projeto educativo. É potencial também porque, desde que incentivadas e estimuladas, muitas dessas pessoas exercerão seu direito humano à educação escolar. E a revelação de onde se encontram essas pessoas propicia ações mais efetivas de cobrança e reivindicações para o atendimento a esse direito no âmbito das administrações municipais. (REGUERA; SERRA, 2016, p. 14)

A visão que tem se manifestado no cenário das políticas públicas da EJA, por outro lado, é de uma demanda que comporta apenas aqueles que já estão inseridos nos sistemas de ensino. O próprio mecanismo de recenseamento reforça essa ideia, visto que o Censo Escolar, principal fonte de dados para estimar a demanda por meio do comportamento de fluxo de

matrículas entre as séries, limita-se ao registro de matrículas, não captando as pessoas que estão fora do sistema escolar, especialmente a faixa etária não coberta pela escolarização obrigatória. Em Catelli *et al.*, através de depoimentos colhidos junto às equipes das diretorias regionais de ensino da rede municipal, os autores apontam que não há incentivos para manter ou ampliar o atendimento da modalidade, nem supervisão externa eficiente sobre as estratégias de mobilização da demanda ou cadastramento de interessados. Complementam, ainda, que “o monitoramento das DREs é mais eficiente na obediência à norma que fixa o número de inscritos para a criação de turmas do que na indução ao atendimento à demanda potencial.” (CATELLI *et al.*, 2019, p. 479).

Desse modo, a gestão pública distancia-se da responsabilidade de atingir de fato a demanda potencial da educação de jovens e adultos, situando-a fora da prioridade em suas ações. Essa negligência pode estar associada a manutenção de uma visão transitória da EJA, que não considera a demanda enquanto real, mas uma demanda que seria superada de maneira “natural” pela transição demográfica e pela expansão do ensino público brasileiro. Mesmo após o seu reconhecimento enquanto modalidade de ensino da educação brasileira com a LDB/96 e a criação de centros exclusivos na cidade, o que vemos é que a EJA segue em posição de inferioridade nas políticas públicas. Esse panorama torna-se ainda mais preocupante ao evidenciar o processo de juvenilização do público da EJA, demonstrado na literatura como fruto dos altos índices de reprovação e evasão escolar que persistem impedindo que muitos adolescentes concluam o ensino básico nas escolas regulares, mesmo após sua expansão. Em Corti *et al.* (2025), os autores apontam como o novo indicador de “migração para EJA” criado pelo Ministério da Educação (MEC) (INEP, 2024) revelou que as taxas de retorno dos estudantes com escolarização inconclusa para os sistemas de ensino são muito inferiores às taxas de evasão nos Ensinos Fundamental e Médio. Isso significa que, ao mesmo tempo que os sistemas de ensino seguem reproduzindo desigualdades que culminam na evasão e fracasso escolar de jovens cotidianamente, transformando-os em público da educação de jovens e adultos, as políticas educacionais seguem negligenciando o atendimento na EJA que, além de limitado, encontra-se em constante queda.

No trecho destacado, Reguera e Serra (2016) apontam também para a importância do incentivo e do estímulo para que o direito à educação de jovens e adultos seja exercido. Além dos fatores de ordem socioeconômica que dificultam o acesso dessas pessoas à escola, como mundo do trabalho, pobreza, questões de saúde e família, marcados por questões de classe,

gênero, raça e geração, há que se considerar fatores culturais e psicossociais. A percepção da população adulta com relação aos seus direitos educativos e aos benefícios da elevação da escolaridade demonstram que não há uma efetiva cultura do direito à educação ao longo da vida (GALVÃO; DI PIERRO, 2007), reforçada pela ideia comum de que o tempo de escolarização restringe-se a crianças e adolescentes. Ademais, as experiências anteriores negativas de fracasso e exclusão daqueles que já frequentaram o sistema escolar marcam a trajetória desses estudantes. Esses fatores influenciam na perspectiva de retorno aos estudos e sua permanência até a conclusão, demonstrando como a manifestação da demanda por EJA necessita de uma postura indutora dos gestores através da busca ativa, chamadas públicas, campanhas e mobilizações locais, por um lado, e da oferta flexível coerente com a diversidade de público da EJA, currículos adequados e formação docente específica para a modalidade, capazes de constituir uma escola significativa a esses estudantes.

Por fim, como argumenta a fundamentação teórica que embasa este estudo, todos esses fatores estão associados também à dimensão socioespacial, como aponta Reguera

Muito se diz sobre o fracasso escolar, a evasão. Porém, pouco é abordado sobre os constrangimentos do espaço urbano como categoria de impedimento dos sujeitos da EJA em continuarem ou acessarem a escola de educação básica. A realidade urbana observada em sua materialidade, nos fornece pistas de como as políticas intersetoriais devem se articular. Em face disso, devem-se considerar o local de moradia, o deslocamento, o custo e tempo desse deslocamento, de forma que o uso do território não conspire contra esses sujeitos. (REGUERA, 2021, p. 113 e 114)

Desse modo, a seção a seguir investiga a problemática urbana que atravessa a educação de jovens e adultos na cidade de São Paulo, evidenciando como o direito à educação e o direito a cidade estão estreitamente relacionados.

### **3.3 O acesso a EJA e o direito à cidade**

Segundo Lefebvre (2008), o direito à cidade é entendido como a possibilidade de os sujeitos acessarem e se apropriarem da cidade, fazendo dela uma obra coletiva. Essa cidade seria desvinculada das lógicas de mercado e do lucro e teria como prioridade o valor de uso, em lugar do valor de troca. Seria, pois, a realização do direito à vida urbana como lugar de

encontro, em uma cidade para todos. Nessa perspectiva, o acesso à esse direito passa pelo acesso a direitos fundamentais como saúde, moradia, educação, cultura, lazer, entre outros. Para o autor, o acesso à essa cidade pressupõe um movimento de transformação e renovação que deve ser protagonizado pela classe trabalhadora, a única capaz de pôr fim a uma segregação dirigida essencialmente contra ela (LEFEBVRE, 2008, p. 118), através dos recursos da ciência e da arte.

Nessa perspectiva, Reguera (2021) aponta que a realização do direito à cidade no sentido lefebvriano só é possível com a garantia do direito à educação aos jovens e adultos trabalhadores que a ela não tiveram acesso, visto que os recursos da ciência e da arte, aos quais se refere Lefebvre, só podem ser de fato alcançados a partir de uma educação socialmente referenciada. Dessa forma, a política territorial da educação pode afastar ou aproximar os sujeitos do acesso ao direito à cidade. Assim, quando avaliamos a quantidade e a localização de escolas de EJA no espaço geográfico, ou seja, as ações políticas em torno da garantia do acesso à educação, estamos analisando também o acesso desses sujeitos à cidade. Ao entendermos que a baixa escolaridade e o analfabetismo atingem principalmente a população de baixa renda e que vivem em contextos de exclusão social, em sua maioria negras e também de grupos socialmente vulneráveis como a população LGBTQIA+, pessoas privadas de liberdade, imigrantes e refugiadas, a negação do acesso ao direito da educação básica é também uma segregação socioespacial, classista e racial.

Os dados aqui levantados da evolução da oferta da EJA na cidade de São Paulo mostram que os distritos que não possuem atendimento configuram-se como “territórios da negação”, como denomina Reguera (2021), nos quais o acesso ao direito à educação básica é mais uma vez negado, visto que esses jovens e adultos já tiveram esse direito negado anteriormente. O distrito de Marsilac é um grande exemplo da dificuldade de acesso à EJA, visto que, mesmo que tenha apresentado a maior taxa de população não alfabetizada segundo IBGE, não possui escolas com atendimento da modalidade em ambas as redes e anos analisados. Essa dificuldade de acesso é intensificada por uma série de desigualdades socioespaciais, como o acesso ao transporte. Em Marsilac, a população não tem acesso à nenhuma estação de trem ou metrô e gasta, em média, 71 minutos nos deslocamentos por transporte público nos horários de pico pela manhã, o pior tempo registrado no levantamento do Mapa da Desigualdade de São Paulo no ano de 2024 (Rede Nossa São Paulo, 2024). Esse cenário revela a grande dificuldade de mobilidade pela cidade enfrentada pelos moradores de

Marsilac, fazendo com que a população que demanda por EJA neste distrito tenha que despender muitos esforços para retornar e permanecer nos estudos.

As áreas centrais da cidade e a região sudoeste, por sua vez, também apresentaram uma concentração de distritos sem atendimento da EJA. Essas são áreas que centralizam alto número de empregos e, por consequência, recebem diariamente muitos trabalhadores. Quando olhamos para os distritos nas áreas centrais, a ausência de escolas com oferta da EJA pode indicar que, para os trabalhadores, esses são lugares exclusivos ao trabalho, nos quais não podem realizar outros direitos, como o educacional. É evidente que a maior presença de escolas com atendimento da EJA deva estar nas áreas onde há maior número de moradores com baixa escolaridade. No entanto, ao pensarmos nas dinâmicas de fluxo da classe trabalhadora pela metrópole, a ausência de escolas com atendimento da EJA nas áreas centrais da cidade podem apontar para uma grave falha no atendimento da escolarização de jovens e adultos trabalhadores, visto que esse público possui grande dificuldade em conseguir encaixar os estudos em suas rotinas de trabalho, deslocamento, casa e família. Sobretudo em regiões mais centrais, a perda desses espaços de educação para os trabalhadores pode significar a reafirmação dessas áreas apenas como lugar de trabalho e não de cidadania, acesso à educação e políticas públicas à essa população. Como aponta Carlos (2024), a mobilidade

é um fator complexo que pode sinalizar a condição de acesso aos empregos do tempo da vida indicando para além do deslocamento casa-trabalho, as possibilidades de deslocamento para atividades de lazer em sentido lato ligada ao tempo de “não-trabalho” e que reúne, nas centralidades urbanas, os diversos grupos sociais. Centros da vida social, lugares da sociabilidade e do reconhecimento da vida social e política (marcada por diferenças como momentos) usos do espaço-tempo da vida cotidiana são constituidores de uma “consciência urbana” movido pelo sentimento de pertencimento-reconhecimento, fundadores da memória. Na periferia, lugar das menores rendas, o custo do transporte pode indicar a ausência de mobilidade para atividades outras que não o deslocamento relacionado ao trabalho indicando a precariedade dos acessos aos lugares da realização a vida além dos lugares de moradia. como forma de participação da vida na cidade e de interação social mais ampla. É assim que a mobilidade significa o reconhecimento da cidadania não restrita a condição do cidadão àquela de força de trabalho. (CARLOS, 2024, p.7)

Assim, a educação como um tempo de “não-trabalho” muitas vezes é excluída das prioridades da classe trabalhadora, que despender todos seus recursos de tempo e dinheiro ao trabalho. Desse modo, considerando a vulnerabilidade social que atinge os sujeitos público da EJA, pressupõem-se que tenham dificuldades em se locomover pela cidade, usando-a de forma limitada e influenciada diretamente tanto pela dinâmica da mobilidade quanto pela segregação socioespacial intraurbana ( REGUERA, 2021, p. 117).

Os processos socioespaciais que contribuem para a segregação socioespacial estão na raiz do processo que dificulta o retorno ou a continuação dos sujeitos educandos da EJA no ambiente escolar. Ressaltem-se que o deslocamento do local de moradia (ambiente intraurbano segregado, geralmente desprovido de infraestrutura básica com acesso à água potável, à luz, ao serviço de esgotamento sanitário, à coleta de lixo e à internet) para o local de trabalho (trabalho precarizado, na maior parte das vezes) e, após longa e extenuante jornada de trabalho, além da culpa que carregam pelo próprio “fracasso escolar”, acrescido do deslocamento difícil para o local da escola, tudo isso leva esses sujeitos à desistência de permanecerem no ambiente escolar. Estamos, portanto abordando a importância que o uso do território desempenha para esse sujeito educando. A princípio, o fechamento de escolas dificulta ainda mais que o educando busque esse espaço. Tal fato nos leva a pensar que o fechamento priva os sujeitos da EJA do direito à educação e, de certa forma, do direito à cidade. Assim, estamos nos referindo a fatores políticos e à falta de políticas intersetoriais que auxiliariam na permanência do estudante na escola (REGUERA, 2021, p. 115)

A EJA é a educação da classe trabalhadora, inclusive a classe trabalhadora que enfrenta o subemprego e o desemprego em tempos de precarização extrema do trabalho. Assim, é de suma importância que ela esteja presente tanto nas áreas da cidade onde o mundo do trabalho formal está posto, para que seja acessada pelos trabalhadores em suas jornadas de mobilidade entre casa e trabalho, mas também esteja presente nas áreas mais vulneráveis, onde o mundo do trabalho formal muitas vezes não chega, onde os trabalhadores dependem cada vez mais do trabalho informal e de subempregos, onde encontra-se uma parcela da população mais vulnerável socioeconomicamente e, por consequência, mais restrita à circulação e mobilidade por outras áreas da cidade. Nesse sentido, há de se considerar também o público de idosos, muitos aposentados, e das pessoas com deficiência, sobre os quais estão impostas uma série de restrições à mobilidade e de acessibilidade. Em Catelli *et al.* (2019), por exemplo, os autores apontam como a maior presença de pessoas do sexo feminino em turmas do Mova e Cieja indica que a questão da distância, da oferta em período diurno e das jornadas escolares mais curtas possibilitam melhor permanência das mulheres, assim como de pessoas com deficiência, nas escolas. Essa diversidade de sujeitos e grupos com características e necessidades heterogêneas traz maior profundidade ao olharmos para o público-alvo da EJA e requer políticas de atendimento mais atenciosas às suas especificidades.

Dessa forma, a oferta da EJA na cidade de São Paulo pode ser caracterizada como difícil de ser acessada devido à limitação da sua distribuição no território. Em consequência, podemos pressupor que a condição limitada da oferta produz uma diminuição da demanda ativa pela modalidade.

Por fim, considerando que a queda de matrículas na EJA é multifatorial (DI PIERRO, *et al*, 2017), é fundamental olhar para como se apresenta a oferta, entendendo se ela é significativa aos estudantes e ao território onde está inserida. Nessa perspectiva, é necessário pensar uma escola territorialmente referenciada, que dialogue com o território e com a realidade na qual está inserida.

A literatura oferece indicações de que, além da conhecida dificuldade que os jovens e adultos das camadas populares enfrentam para conciliar os estudos com o trabalho e as responsabilidades familiares, a queda na procura pelos cursos de EJA (assim como a elevada evasão registrada na modalidade) resulta da inadequação da oferta, em especial a rigidez da organização escolar e a impropriedade do currículo, das metodologias e da formação docente diante das necessidades e características da população a ser atendida. (DI PIERRO, *et al*, 2017, p. 21).

Enfim, diante do que este trabalho apresentou, há de se questionar qual a efetividade da presença das escolas em um território com a qual ela não conversa? Qual a efetividade da presença de escolas sem políticas de acesso e estímulo à retomada e continuidade dos estudos? Apenas a presença de uma escola em um território garante que aquela população do entorno a acesse? Quais são os impeditivos espaciais que dificultam esse acesso? Quais são os impeditivos enquanto vida cotidiana da população, sobretudo nas camadas mais vulneráveis, na metrópole de São Paulo que dificultam esse acesso à escola? Em que ponto as vulnerabilidades sociais e vulnerabilidades espaciais encontram as vulnerabilidades educacionais? É necessário, para tanto, efetivar políticas intersetoriais que garantam um conjunto de direitos articulados que permitam não só a distribuição geral dos serviços públicos, mas que o acesso da população a eles seja verdadeiramente garantido e ativamente buscado.

### **Considerações Finais**

Ao investigar os dados estatísticos públicos acerca da Educação de Jovens e Adultos na cidade de São Paulo, a pesquisa encontrou algumas limitações. O atraso na divulgação dos dados intramunicipais de escolarização da população do Censo IBGE 2022 foi uma delas, visto que teriam permitido uma análise mais aprofundada da demanda potencial por EJA, assim como suas especificidades por faixa etária, nível de ensino, raça e gênero. Há uma lacuna com a ausência desses dados, pois os dados de analfabetismo não abarcam toda a população demandante por EJA na cidade, tanto em números quanto em sua diversidade. As

áreas destacadas como maior necessidade da EJA diante dos dados de analfabetismo revelam, provavelmente, a presença da faixa etária mais velha que não teve acesso à expansão do sistema educacional brasileiro e, portanto, concentra-se na fatia da demanda pelos anos iniciais do ensino fundamental. Outra lacuna encontrada nos dados refere-se ao censo escolar, que não mapeia a população acima de 18 anos que não está inserida no sistema educacional, prejudicando as pesquisas na EJA.

Verificou-se, também, a importância do campo da Geografia da Educação para a compreensão da realidade educacional e, de maneira mais específica, da educação de jovens e adultos revelando, ainda, como a dimensão socioespacial é ocultada nas narrativas das políticas educacionais. Cabe destacar que pesquisas atuais no campo da Geografia da Educação têm trazidos importantes contribuições no que se refere à educação de jovens e adultos, como a relação entre a queda no atendimento pela rede estadual paulista e o Programa de Ensino Integral (PEI) e um cenário de impacto geral no ensino de período noturno (CORTI *et al*, 2025), entre outras que articulam o debate da EJA a um momento histórico atual de desmonte nas políticas da educação pública na cidade e no país.

O uso do geoprocessamento e da cartografia propiciou que se observasse uma distribuição desigual da oferta da EJA na cidade de São Paulo entre as redes e entre os distritos, diferenciando onde se localizam e se concentram o maior ou menor atendimento, assim como onde houve maior ou menor perda deste entre os anos de 2015 e 2024. Com isso, foi possível constatar uma desarticulação das redes estadual e municipal. As redes não demonstraram articulação territorial entre si, visto que a análise da evolução da oferta revelou descontinuidades que culminam, sobretudo, na dificuldade em progredir os estudos na mudança de ciclos. Podemos inferir que, no período analisado, houve falta de interesse do poder público em promover a ampliação da rede de escolas com atendimento da EJA, atuando, na realidade, no sentido contrário às metas educacionais de erradicação do analfabetismo e aumento da escolaridade da população jovem e adulta.

Por fim, foi possível constatar que o direito a educação de jovens e adultos não tem sido plenamente garantido na cidade de São Paulo. Através de uma política de nucleação da EJA, as rede municipal e estadual têm promovido a progressiva perda do atendimento, ao mesmo passo que a cidade segue com um preocupante contingente de população não alfabetizada e com baixa escolaridade, que renova-se na população mais jovem, demonstrando a atualidade e a urgência dos debates da EJA.

## REFERÊNCIAS

BEISIEGEL, C. R. **Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos**. São Paulo, Pioneira, 1974.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 19 mai. 25.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

\_\_\_\_\_. Lei n. 13.005, de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (2014-2024)**. Brasília: MEC, 2014.

CARLOS, A. F. A. **A virada espacial**. Mercator, Fortaleza, v. 14, n. 4, Número Especial, p. 7-16, dez. 2015.

CARLOS, A. F. A. **Expressões sócio-espaciais da desigualdade**. Confins [Online], n. 65, 2024. Disponível em: <http://journals.openedition.org/confins/60619>. Acesso em: 16 de maio de 2025.

CATELLI JR., R.; DI PIERRO, M. C.; GIROTTO, E. D. **A política paulistana de EJA: territórios e desigualdades**. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 30, n. 74, p. 454–484, 2019. DOI: 10.18222/ae.v30i74.5734. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ae/article/view/5734>. Acesso em: 15 maio. 2025.

CORTE, L. C.; ROGGERO, R. **Um recorte histórico das políticas de educação de jovens e adultos no município de São Paulo: para pensar os desafios contemporâneos dessa modalidade de ensino**. Plurais, Salvador, v. 1, n. 2, p. 24-44, abr./ago. 2016.

CORTI, A. P. *et al.* **Fechamento da EJA estadual em São Paulo e interfaces com o Programa Ensino Integral**. SciELO Preprints, 2025. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.11592. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/11592>. Acesso em: 16 jun. 2025.

CRUZ, R. E. da; SALES, L. C.; ALMEIDA, L. R. V. B. de . **O FINANCIAMENTO DA EJA NO FUNDEB: A POLÍTICA QUE REITEROU A NEGAÇÃO DO DIREITO**. SciELO Preprints, 2021. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.1901. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/1901>. Acesso em: 10 maio. 2025

DI PIERRO, M. C. (coord.). **Um estudo sobre centros públicos de educação de jovens e adultos no estado de São Paulo**. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2017.

DI PIERRO, Maria Clara. **O impacto da inclusão da Educação de Jovens e Adultos no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) no estado de São Paulo**. In: CATELLI JR., Roberto; HADDAD, Sérgio; RIBEIRO, Vera Masagão (org.). *A EJA em xeque: desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI*. São Paulo: Global / Ação Educativa, 2014. p. 39-76.

DUARTE, Diego Elias Santana. **Entre o acolhimento e os patamares de aprendizagem: o tecer da rede na construção do território CIEJA CL**. 2023. Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Júlio de Mesquita Filho/UNESP. Presidente Prudente, 2023.

ÉRNICA, Maurício; BATISTA, Antônio Augusto G. **“A escola, a metrópole e a vizinha vulnerável”**. In: Cadernos de Pesquisa, v. 42, n. 146, p. 640-666, maio/ago. 2012.

FRANCA, Gilberto Cunha. **Urbanização e educação: da escola de bairro à escola de passagem**. 2010. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-24092010-151114/>. Acesso em: 24 jun. 2025.

GALVÃO, A. M.; DI PIERRO, M. C. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007.

GIROTTTO, E. D.. **A DIMENSÃO ESPACIAL DA ESCOLA PÚBLICA: LEITURAS SOBRE A REORGANIZAÇÃO DA REDE ESTADUAL DE SÃO PAULO**. Educação & Sociedade, v. 37, n. 137, p. 1121–1141, out. 2016. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/periodicos/educacao-sociedade/137-v37-educacao-sociedade> . Acesso em: 11 de junho de 2025.

GIROTTTO, E. et.al. Introdução. In: GIROTTTO (Org.) **Atlas da rede estadual de educação de São Paulo**. Curitiba: CRV, 2018.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro , n. 14, p. 108-130, jul. 2000 . Disponível em [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782000000200007&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200007&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 10 maio 2025.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C.; FREITAS, M. V. **Perfil do atendimento em alfabetização de jovens e adultos no Estado de São Paulo**. Brasília, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v.74, n. 178, p.495–528, 1993.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo Demográfico de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 19 mai. 2025.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2008.

MIRANDA, Maria Eliza. **Educação, espaço, poder**. 1992. Dissertação (Mestrado) –

Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992. Acesso em: 25 de junho de 2025.

OLIVEIRA, João Victor Pavesi de. **Geografia, escola e política educacional: um estudo do Programa Ensino Integral (PEI) (2011 2019) na cidade de São Paulo**. 2020. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. doi:10.11606/D.8.2020.tde-25022021-120246. Acesso em: 2025-05-10.

PEREIRA, Luiz. **A escola numa área metropolitana**. São Paulo: Edusp, 1967

REGUERA, Emilio; SERRA, Enio. **A Geografia da Educação de Jovens de Adultos de nível fundamental na cidade do Rio de Janeiro**. Giramundo, v. 7, n. 12, 2019.

REGUERA, Emilio. **Políticas públicas da educação de jovens e adultos no território usado do Rio de Janeiro**. 2021. 140 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Geociências, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.

RNSP, 2024. **Mapa da Desigualdade**. Disponível em: <https://institutocidadessustentaveis.shinyapps.io/mapadesigualdadesaopaulo2024/>. Acesso em: 7 de junho de 2025.

SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. Rio de Janeiro: Nobel, 1987.  
SÃO PAULO. Constituição (1989). **Constituição do Estado de São Paulo**. São Paulo, SP, 1989. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/constituicao/1989/compilacao-constituicao-0-05.10.1989.html>. Acesso em: 21 de maio de 2025.

\_\_\_\_\_. **Lei Orgânica do Município de São Paulo** (com suas alterações), de 4 de abril de 1990. São Paulo: Câmara Municipal, [1990]. Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/educacao/cme/LOM.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2025

SERRA, E.; REGUERA, E. **O uso do geoprocessamento no levantamento de indicadores educacionais orientados para as políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no estado do Rio de Janeiro**. In: Encontro Nacional de Estudos Populacionais, 20., Congreso de la Asociación Latinoamericana de Población, 2016, Foz do Iguaçu. Anais. Foz do Iguaçu: ABEP/ALAP, 2016, p. 1-16.

SPOSITO, Marília P. **A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares**. São Paulo: HUCITEC, Editora da USP, 1993.

\_\_\_\_\_. **O povo vai à escola – a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo**. São Paulo: Ed. Loyola, 1992.

TAYLOR, C. **Towards a geography of education**. Oxford Review of Education, v. 35 n. 5, p. 651–669, October 2009.

TORRES, H. et al. **Educação na periferia de São Paulo: como pensar as desigualdades educacionais?** In: RIBEIRO, L. C. Q.; KAZTMAN, R. (eds.). *A cidade*

contra a escola: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2008.

TORRES, Haroldo G., FERREIRA, Maria Paula; GOMES, Sandra. **Educação e segregação social: explorando as relações de vizinhança.** In: MARQUES, E. e TORRES, H.G. (orgs.). São Paulo: segregação, pobreza e desigualdade. São Paulo: Editora do Senac, 2005, p. 123-142

TORRES, H. da G.; MARQUES, E.; FERREIRA, M. P.; BITAR, S. **Pobreza e espaço: padrões de segregação em São Paulo.** Estudos Avançados, São Paulo, v. 17, n. 47, p. 97-128, 2003.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, 1990.

**APÊNDICE A – Distribuição da população de 15 anos ou mais não alfabetizadas por distrito em São Paulo (SP)**

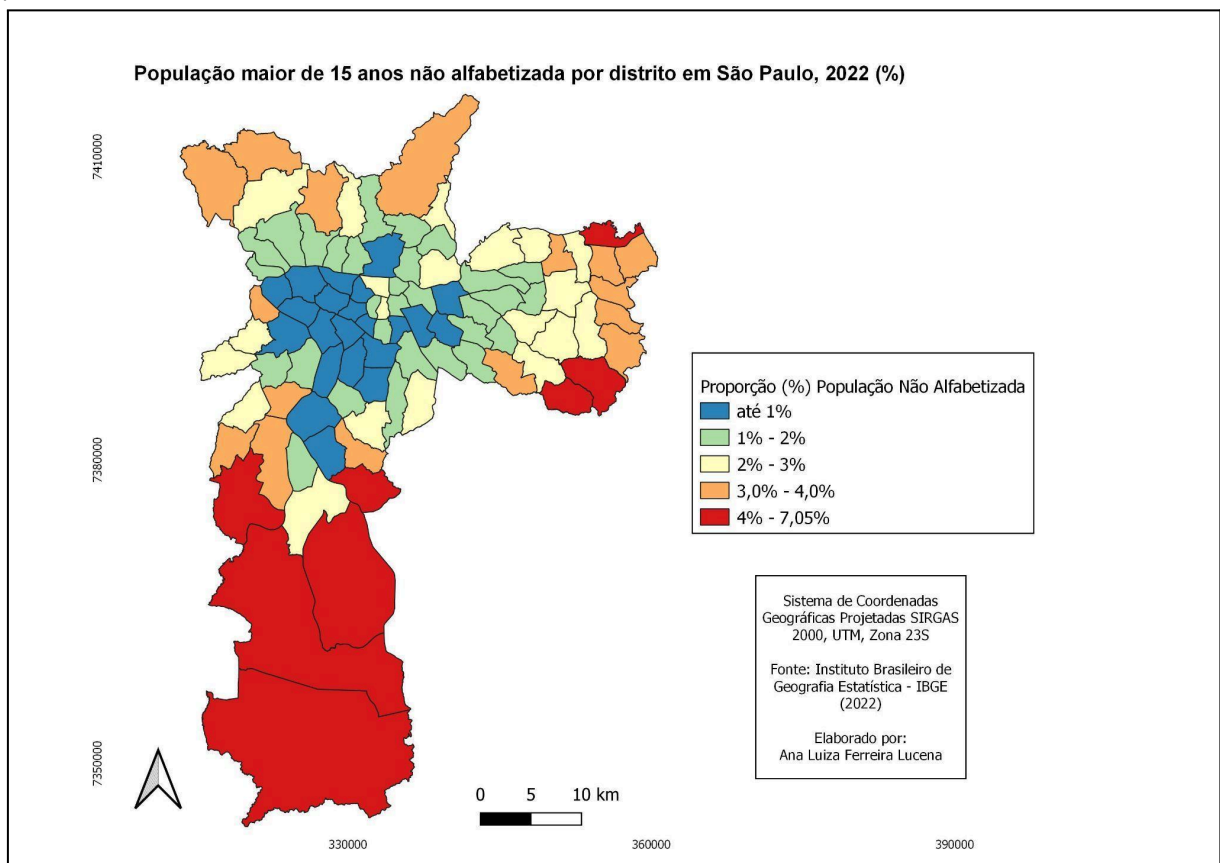
Pessoas de 15 anos ou mais de idade, total e as não alfabetizadas em São Paulo (SP)			
Ano - 2022			
Distrito	Alfabetização		
	Total	Não Alfabetizadas	Taxa Não Alfabetizadas (%)
Água Rasa	74.983	593	0,79%
Alto de Pinheiros	32.876	98	0,30%
Anhanguera	62.486	2.066	3,31%
Aricanduva	76.816	1.503	1,96%
Artur Alvim	82.161	1.614	1,96%
Barra Funda	28.230	239	0,85%
Bela Vista	55.097	366	0,66%
Belém	46.308	708	1,53%
Bom Retiro	28.335	600	2,12%
Brás	33.313	518	1,55%
Brasilândia	201.929	7.116	3,52%
Butantã	45.586	307	0,67%
Cachoeirinha	119.946	3.191	2,66%
Cambuci	38.958	351	0,90%
Campo Belo	61.983	617	1,00%
Campo Grande	98.774	748	0,76%
Campo Limpo	197.340	5.554	2,81%
Cangaíba	118.703	2.549	2,15%
Capão Redondo	227.218	7.637	3,36%
Carrão	73.073	762	1,04%
Casa Verde	69.411	846	1,22%
Cidade Ademar	211.071	7.715	3,66%
Cidade Dutra	154.901	4.529	2,92%
Cidade Líder	113.590	2.547	2,24%
Cidade Tiradentes	156.941	5.566	3,55%
Consolação	48.315	70	0,14%
Cursino	88.716	1.021	1,15%
Ermelino Matarazzo	94.038	2.378	2,53%
Freguesia do Ó	118.111	1.905	1,61%
Grajaú	318.334	14.305	4,49%
Guaianases	89.816	2.836	3,16%
Iguatemi	122.534	5.421	4,42%
Ipiranga	99.743	1.581	1,59%

Itaim Bibi	89.375	202	0,23%
Itaim Paulista	170.219	6.207	3,65%
Itaquera	177.773	4.790	2,69%
Jabaquara	185.157	4.188	2,26%
Jaçanã	72.851	1.822	2,50%
Jaguara	21.386	413	1,93%
Jaguare	47.100	1.474	3,13%
Jaraguá	174.205	4.792	2,75%
Jardim Ângela	257.545	12.628	4,90%
Jardim Helena	107.218	4.545	4,24%
Jardim Paulista	72.996	130	0,18%
Jardim São Luís	219.237	8.183	3,73%
José Bonifácio	105.695	2.542	2,41%
Lajeado	134.592	4.710	3,50%
Lapa	65.758	341	0,52%
Liberdade	59.223	596	1,01%
Limão	70.919	1.130	1,59%
Mandaqui	90.070	1.167	1,30%
Marsilac	9.362	660	7,05%
Moema	71.639	60	0,08%
Mooca	70.590	569	0,81%
Morumbi	38.119	514	1,35%
Parelheiros	125.157	6.222	4,97%
Pari	14.486	258	1,78%
Parque do Carmo	62.338	1.773	2,84%
Pedreira	135.289	5.631	4,16%
Penha	113.802	1.571	1,38%
Perdizes	90.778	196	0,22%
Perus	72.914	2.606	3,57%
Pinheiros	58.272	119	0,20%
Pirituba	153.856	2.753	1,79%
Ponte Rasa	76.929	1.507	1,96%
Raposo Tavares	98.005	2.521	2,57%
República	54.576	939	1,72%
Rio Pequeno	111.960	2.778	2,48%
Sacomã	221.586	5.244	2,37%
Santa Cecília	72.225	493	0,68%
Santana	100.633	549	0,55%
Santo Amaro	73.841	373	0,51%
São Domingos	75.543	1.454	1,92%
São Lucas	119.147	2.180	1,83%

São Mateus	131.751	3.443	2,61%
São Miguel	68.941	1.912	2,77%
São Rafael	121.929	4.996	4,10%
Sapopemba	226.257	7.501	3,32%
Saúde	114.394	414	0,36%
Sé	20.255	444	2,19%
Socorro	33.452	517	1,55%
Tatuapé	86.901	438	0,50%
Tremembé	164.860	5.299	3,21%
Tucuruvi	87.547	902	1,03%
Vila Andrade	139.787	4.427	3,17%
Vila Curuçá	117.680	3.583	3,04%
Vila Formosa	80.469	1.020	1,27%
Vila Guilherme	45.175	450	1,00%
Vila Jacuí	112.815	3.653	3,24%
Vila Leopoldina	38.937	353	0,91%
Vila Maria	92.441	2.560	2,77%
Vila Mariana	113.385	302	0,27%
Vila Matilde	89.341	1.231	1,38%
Vila Medeiros	98.234	1.841	1,87%
Vila Prudente	91.967	1.295	1,41%
Vila Sônia	104.717	1.867	1,78%

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Censo Demográfico de 2022 (IBGE, 2022).

## APÊNDICE B – Mapa da distribuição da população de 15 anos ou mais não alfabetizadas por distrito em São Paulo (SP)



Fonte: Elaboração própria a partir do Censo Demográfico IBGE 2022 (IBGE, 2022).

**APÊNDICE C – Tabela do número de unidades de ensino com atendimento da EJA por distrito em São Paulo (SP)**

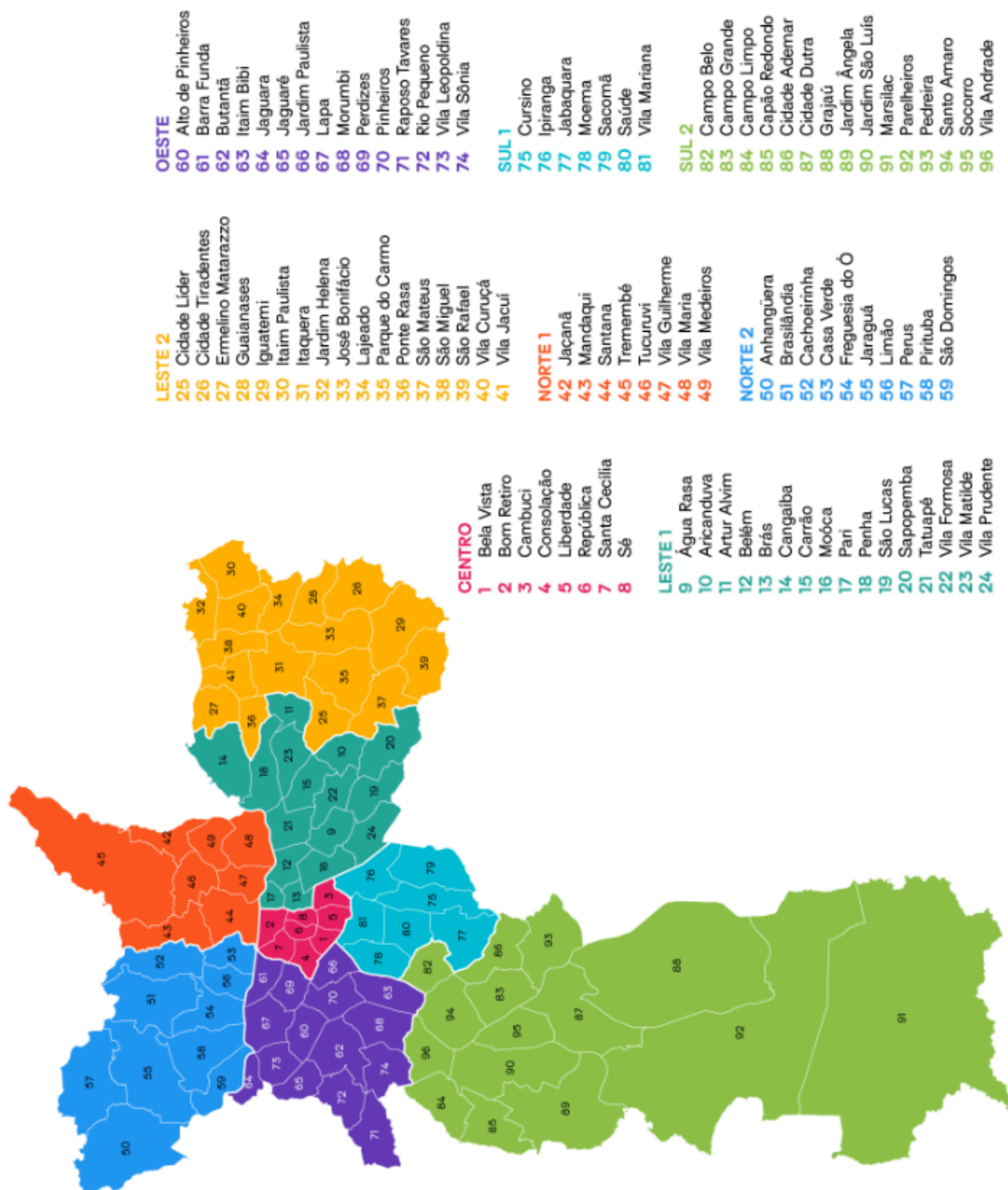
Número de unidades de ensino com atendimento da EJA						
Tipo de rede	Municipal			Estadual		
Distrito	2015	2024	% Perda atendimento da EJA	2015	2024	% Perda atendimento da EJA
Água Rasa	1	1	-	1	1	-
Alto de Pinheiros	0	0	-	1	0	100
Anhanguera	3	2	33	1	1	-
Aricanduva	2	1	50	2	1	50
Artur Alvim	1	1	-	5	1	80
Barra Funda	0	0	-	0	0	-
Bela Vista	1	1	-	0	0	-
Belém	0	0	-	2	1	50
Bom Retiro	0	0	-	0	0	-
Brás	0	0	-	1	0	100
Brasilândia	11	3	73	5	3	40
Butantã	2	2	-	2	1	50
Cachoeirinha	3	1	67	3	3	-
Cambuci	0	1	-	0	0	-
Campo Belo	1	1	-	0	0	-
Campo Grande	0	1	-	1	1	-
Campo Limpo	11	6	45	5	3	40
Cangaíba	4	2	50	3	2	33
Capao Redondo	10	7	30	10	2	80
Carrão	0	0	-	1	0	100
Casa Verde	1	1	-	2	1	50
Cidade Ademar	4	2	50	2	0	100
Cidade Dutra	6	3	50	6	3	50
Cidade Líder	4	3	25	4	1	75
Cidade Tiradentes	6	5	17	7	3	57
Consolação	0	0	-	1	0	100
Cursino	1	1	-	2	1	50
Ermelino Matarazzo	2	1	50	5	3	40
Freguesia Do Ó	3	0	100	4	2	50
Grajau	10	5	50	12	7	42
Guaianases	1	1	-	3	2	33
Iguatemi	4	1	75	2	2	-
Ipiranga	2	0	100	2	1	50
Itaim Bibi	1	0	100	0	0	-
Itaim Paulista	5	3	40	7	4	43
Itaquera	3	0	100	3	1	67

Jabaquara	2	1	50	5	3	40
Jaçanã	3	1	67	3	2	33
Jaguara	2	0	100	1	1	-
Jaguare	1	1	-	2	1	50
Jaraguá	7	5	29	8	4	50
Jardim Ângela	7	5	29	16	8	50
Jardim Helena	4	3	25	3	1	67
Jardim Paulista	0	0	-	0	0	-
Jardim São Luis	9	5	44	12	5	58
Jose Bonifacio	1	1	-	2	0	100
Lajeado	5	4	20	4	5	-
Lapa	0	0	-	1	1	-
Liberdade	0	0	-	0	0	-
Limão	1	1	-	3	1	67
Mandaqui	1	1	-	1	1	-
Marsilac	0	0	-	0	0	-
Moema	0	0	-	0	0	-
Mooca	1	1	-	1	0	100
Morumbi	1	1	-	1	1	-
Parelheiros	3	3	-	5	2	60
Pari	0	1	-	1	0	100
Parque Do Carmo	0	0	-	2	0	100
Pedreira	3	3	-	3	3	-
Penha	0	0	-	3	1	67
Perdizes	0	0	-	1	0	100
Perus	3	3	-	3	1	67
Pinheiros	1	0	100	0	0	-
Pirituba	4	3	25	7	4	43
Ponte Rasa	3	2	33	2	1	50
Raposo Tavares	2	2	-	3	2	33
República	0	0	-	0	0	-
Rio Pequeno	2	1	50	2	2	-
Sacomã	5	5	-	3	2	33
Santa Cecilia	0	0	-	2	1	50
Santana	1	0	100	3	1	50
Santo Amaro	1	1	-	2	1	50
São Domingos	2	2	-	1	0	100
São Lucas	3	1	67	3	2	33
São Mateus	2	2	-	4	1	75
São Miguel	4	3	25	6	1	80
São Rafael	5	2	60	6	1	83
Sapopemba	7	3	57	6	4	33
Saúde	1	0	100	2	1	50
Sé	1	1	-	0	0	-

Socorro	1	0	100	1	0	100
Tatuape	3	2	33	2	1	50
Tremembe	4	2	50	2	1	50
Tucuruvi	0	0	-	2	1	50
Vila Andrade	3	3	-	1	1	-
Vila Curuça	3	2	33	5	2	60
Vila Formosa	2	0	100	3	1	67
Vila Guilherme	1	0	100	2	0	100
Vila Jacui	2	0	100	3	2	33
Vila Leopoldina	0	0	-	0	0	-
Vila Maria	1	2	-	2	2	-
Vila Mariana	0	0	-	3	2	33
Vila Matilde	2	1	50	4	0	100
Vila Medeiros	3	2	33	2	1	50
Vila Prudente	2	1	50	2	1	50
Vila Sônia	1	1	-	0	0	-

Fonte: Elaboração própria a partir do Censo Escolar INEP (INEP, 2015; INEP, 2024).

## ANEXO A – Mapa distritos do município São Paulo (SP), 2023



Fonte: Mapa da Desigualdade (Rede Nossa São Paulo, 2023).